ANAIS DO I COLÓQUIO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO-UFERSA

ANAIS DO I COLÓQUIO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO-UFERSA

APRESENTAÇÃO

Com o compromisso de fortalecer a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, divulgar as pesquisas, incentivar a busca de evidências científicas e construção de novas possibilidades na educação para as pessoas com deficiência, a coordenação do curso de especialização em atendimento Educacional Especializado idealizou o primeiro Colóquio em Atendimento Educacional Especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA.

A comissão organizadora juntamente com o Núcleo de Educação a Distância-NEaD/UFERSA, empenharam-se em preparar este evento, realizado no dia 01 de julho de 2017, das 8h às 17h, na cidade de Mossoró/RN, na UFERSA, contando também com as parcerias de instituições e pessoas que tem esta temática como foco de estudo e serviço, assim como outras profissões, para fomentar o diálogo entre as especialidades que envolvem o Atendimento Educacional Especializado- AEE.

O evento visa consolidar os conhecimentos e as práticas construídas ao longo do curso de especialização entre os professores, tutores, orientadores e alunos, mediante a produção científica dentro dos pressupostos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que norteia o Atendimento Educacional Especializado-AEE nas salas de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular comum. Esperamos a participação de todos nesse Colóquio!

INFORMAÇÕES

O evento está voltado para os alunos, professores, tutores e orientadores da especialização em Atendimento Educacional Especializado da UFERSA, bem com pessoas e representantes de instituições da cidade de Mossoró convidadas que tem seus serviços voltados para o atendimento das pessoas com deficiência. Na ocasião, os alunos da especialização irão defender seus trabalhos de conclusão de curso, além da ocorrência de palestras e discussões sobre a temática do colóquio, visando a consolidação das ações no AEE a partir da formação continuada.

Dessa forma, os eixos que estruturam o evento são:
I – AEE, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS;
II – AEE E A DEFICIÊNCIA AUDITIVA;
III – AEE E A DEFICIÊNCIA VISUAL;
IV – AEE E A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL;
V – AEE E A DEFICIÊNCIA MULTIPLA;
VI – AEE E O TRANTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.
VII – AEE E A DEFICIÊNCIA FÍSICA
VIII – AEE E AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

Francisco Varder Braga Junior
Milena Paula Cabral de Oliveira
Ulisses de Mello Furtado

COMISSÃO CIENTÍFICA

Ady Canário de Souza Estevão
Ana Gabriela de Souza Seal
Emanuel Freitas da Silva
Franceliza Monteiro da Silva Dantas
Francisca Maria Gomes Cabral Soares
Francisca Monteiro da silva Perez
Francisco Varder Braga Junior
Gilberliane Mayara Andrade Melo
Glaudênia Alves de Moura
Kezia Viana Gonçalves
Maria de Fátima de Lima das Chagas
Maria de Lourdes Fernandes de Medeiros
Michelle Sales Belchior
Milena Paula Cabral de Oliveira
Mônica Rafaela de Almeida
Selma Andrade de Paula Bedaque
Sílvia Helena de Sá Leitão Morais Freire
Ulisses de Melo Furtado

COMISSÃO DE APOIO

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
Valdenize Lopes do Nascimento – Direção Geral
Maria de Lourdes F. de Medeiros – Direção Adjunta

Setor Administrativo e Financeiro
Danielle Franca Ribeiro – Assistente Financeiro
Iriane Teresa de Araújo – Gerente Financeiro
Rafaela Cristina Alves de Freitas – Assistente em Administração

Secretaria
Antônio Romário Bezerra Nogueira – Assistente Acadêmico
Jarleide Deyse de Souza – Estagiária
Regina Cely da Silva Ferreira Bezerra – Estagiária

Setor de Tecnologia e Informação
Centro de Produção
Antônio Charleskson Lopes Pinheiro – Bolsista UAB
José Antônio da Silva – Design de Artes Visuais

Mikael Oliveira de Meneses – Design de Artes Visuais
Nayra Maria da Costa Lima – Design Instrucional
Ramon Ribeiro Vitorino Rodrigues – Gerente de Criação e Design
Ronald Soares Shyu – Intérprete de LIBRAS

Suporte e Comunicação
Jéssica de Oliveira Fernandes – Social Media
Thiago Henrique Freire de Oliveira – Bolsista UAB
Ulisses de Melo Furtado – Gerente de Redes e Ambientes Virtuais

Setor Acadêmico e Pedagógico
Ângelo Gustavo Mendes Costa – Técnico em Assuntos Educacionais
Alvaneide Maria de Morais Moura – Bolsista UAB
Francisca Monteiro da Silva Perez – Gerente Acadêmica

LISTA DE AUTORES E TRABALHOS

1. ADRIANA RÓSEO DE ARAÚJO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

2. ALBERANI ARAUJO DE MEDEIROS - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAICÓ/RN

3. ALDECI FERNANDES DA CUNHA - A RELAÇÃO ENTRE OS PROFISSIONAIS DO AEE E DA SALA REGULAR DE ENSINO

4. ALDENISA DE SOUZA MEDEIROS - ACESSO DO SURDO A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CATOLÉ DO ROCHA - PB

5. ALEXANDRE RODRIGUES CAITANO - TECNOLOGIAS ASSISTIDAS DIGITAIS NA COMUNICAÇÃO COM AUTISTAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

6. ÁLISSON JARDEL P. SILVA - PÁTIO DE RECURSOS: CORPOREIDADE E DEFICIÊNCIA ALÉM DA SALA DE AULA

7. AMANDA LITUANA BELO DE GÓIS - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO GARANTIA AO DIREITO À DIFERENÇA

8. ANA KARINE DAS CHAGAS VIEIRA - A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIVERSIFICADAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

9. ANTONIETA NOGUEIRA DOS SANTOS BARBOSA - POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN UM

RELATO DE EXPERIÊNCIA

10. ARTUR DE MEDEIROS QUEIROZ - A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UMA PESSOA COM A SÍNDROME DE BERARDINELLI

11. BERNARDO DE LIMA SENA - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

12. CAIRO PASCOAL TAVARES - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL JÚLIO CAVALCANTE NA CIDADE DE FELIPE GUERRA/RN

13. CARMEN LÚCIA DA SILVA FIRMINO - O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

14. CLÁUDIA REJANE ALVES DE GOIS - AUTISMO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO

15. CLÁUDIA ROBERTO SOARES DE MACÊDO - A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE AULA COMUM: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

16. CLÉBIA GEORGINA LIMA DA SILVA VERÍSSIMO DE OLIVEIRA - A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

17. DANIEL NUNES FEREIRA - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RECIFE/PE: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

18. DANUBIA RANIGEL FERREIRA DE BARROS - O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

19. DÉBORA LIMA DE OLIVEIRA SIMEÃO - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL DJALMA MARANHÃO: EXPERIÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS

20. DEUVANIR DE SOUZA LIMA DINIZ - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE AEE: INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PAU DOS FERROS RN

21. ELETRISSANDRA RODRIGUES REIS - A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

22. ELÍ MELO COSTA MARINHEIRO - O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ABEL FREIRE COELHO (2017)

23. ELIS REGINA DE ARAÚJO - PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA ZONA OESTE DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

24. ELSA FERREIRA SILVA COELHO DE LEMOS - A UTILIZAÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2) PARA SURDOS

25. ERICK FERNANDES DA COSTA - O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/RN

26. EVERTON VIANA DA SILVA - ATENDIMENTO A PESSOAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-RN: AVANÇOS E DESAFIOS

27. FÁBIO VIEIRA WANDERMUREM - FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: PREPARO PARA USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA?

28. FELIPE DE ARAÚJO SILVA - O ENSINO DE QUÍMICA PARA CEGOS: UMA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO IFRN/PAU DOS FERROS

29. FRANCILEIDE MONTEIRO DA SILVA VIEIRA - UMA REFLEXÃO SOBRE A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E INCLUSÃO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

30. FRANCIMAR BARBOSA DE OLIVEIRA - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

31. FRANCISCA APARECIDA DA SILVA BEZERRA - O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: TRILHANDO CAMINHOS DE POSSIBILIDADES EM SÃO PAULO DO POTENGI /RN

32. FRANCISCA MÔNICA PAZ DE SOUSA - A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL VALENTIM DE OLIVEIRA

33. FRANCISCO DAS CHAGAS RODRIGUES DE OLIVEIRA - PRÁTICAS DISCURSISVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS TABAJARAS E POTIGUARAS DO MUNICÍPIO DE MONSENHOR TABOSA/CEARÁ

34. FRANÇOISE MENDONÇA DE ARAGÃO - EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO NA ESCOLA

35. GERLANDIA JOCA DE CASTRO - AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SOB O OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MOSSORÓ-RN

36. GISLLAYNE CRISTINA DE ARAÚJO BRANDÃO - ACESSIBILIDADE NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: O MOODLE DO E-TEC EAJ/UFRN

37. HELDA CLOTILDE DOS SANTOS SILVA - A CONSTITUIÇÃO DO AEE E ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI MOSSORÓ

38. HUDSON EMANOEL SILVA - CURTA-METRAGEM DO AEE: REFLEXÕES DE UMA PRÁTICA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

39. JACKELINNE NATHYA DE SOUSA NOGUEIRA - INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR, RESPEITO À DIVERSIDADE: O OLHAR DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

40. JEANE REBOUÇAS PERCILIANO - DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA/RN

41. JEFFERSON FERNANDES DE AQUINO - A INCLUSÃO, O AEE E O PROFESSOR: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

42. JHONNYS FERREIRA DO NASCIMENTO - A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO AEE: ENTRE O SABER-SER E O SABER-FAZER (AUTO) BIOGRÁFICO

43. JOANI DE MELO MUNIZ - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AGENTE MEDIADOR NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DO ALUNO SURDO

44. JOSÉ ALDO DE MELO - ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA INCLUSÃO DOS POVOS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA/RN

45. JOSÉ DOUGLAS DE ABREU ARAÚJO - OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS REGULARES DO ENSINO MÉDIO DE IGUATU (CE)

46. JOSEFA GENÍ DE OLIVEIRA FREITAS - O DESAFIO DO PROFESSOR DE SALA COMUM COM ALUNOS ESPECIAIS

47. JOSEFA ROSENEIDE RODRIGUES DA PAZ - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: FORMAÇÃO DOCENTE DO NO MUNICÍPIO DE LAGOA NOVA/RN

48. JOZENICE FERNANDA DE PAIVA OLIVEIRA - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

49. KAMILA CRISTINA LINS - O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

50. KÁTIA REGINA OLIVEIRA DE MORAIS - ATRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: CAMINHOS DE POSSIBILIDADES

51. KATIANE MIRELLE BARBOSA FONSECA - OS DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA U.E.I. ROSA MARIA PINTO DA NÓBREGA

52. KEILA MARIA BRITO DE CASTRO - A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

53. LIÉGE SILVA DE OLIVEIRA - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM COM A DEFICIÊNCIA VISUAL APLICADAS AO ENSINO REGULAR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

54. LUCIENE OLIVEIRA CARNEIRO - ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO SEGURO-BA

55. MACILDA PEDRO DA SILVA OLIVEIRA - A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA REGULAR: UM BREVE PANORAMA DO MUNÍCIPIO DE NOVA CRUZ/RN

56. MAGNÓLIA MARIA OLIVEIRA COSTA - A ATUAÇÃO DE UMA INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

57. MARIA DAS GRAÇAS FELIX DE SOUZA - ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA ESCOLA MUNICIPAL BENVINDA NUNES TEIXEIRA NO MUNICÍPIO DE GUAMARÉ/RN

58. MARIA DAS GRAÇAS CAVALCANTE DE MELO FEITOZA - AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

59. MARIA GEIZA FERREIRA FREIRE - A INCLUSÃO DO SURDO EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

60. MARIA KÉLLIA DE ARAÚJO - A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN

61. MARIA ROSINEIDE TORRES MARCOLINO - CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

62. MARIA SALETE FERNANDES FORTE - SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

63. MARIA ZILDA MEDEIROS DA SILVA - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO COMO 2° LÍNGUA – L2

64. MARILENE BARBOSA DA SILVA - AS BARREIRAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA VISÃO EMPÍRICA DA INCLUSÃO NO COTIDIANO EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE SAPÉ/PB

65. MATHEUS GIANNINI CALDAS DANTAS - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DE TEATRO: APRECIAÇÃO ESTÉTICA PARA ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA VISUAL

66. MILENA DE FRANÇA MONTEIRO - FAMÍLIA, ESCOLA E AUTISMO: UMA PARCERIA POSSÍVEL RELATADA ATRAVÉS DO ESTUDO DE CASO DE FLORIZA DAS FLORES

67. MILENA FERNANDES DE ARAÚJO - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): ANÁLISE DOS CADERNOS DE ESTUDO

68. PAULA GOMES DA SILVA - PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA AUTISTAS: ELABORAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO UTILIZANDO A PSICOMOTRICIDADE COMO ENSINO

69. RAFAELLA PEREIRA CHAGAS - A DOCÊNCIA FRENTE AOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE QUALIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

70. RAYSSA MARIA ANSELMO DE BRITO - A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: O OLHAR DAS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE BAYEUX – PB

71. RITA DOS IMPOSSÍVEIS DUTRA DE PAIVA - O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES DA ESCOLA ESTADUAL FRUTUOSO GOMES/RN

72. RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RN

73. ROBERTA MIRNAS DE OLIVEIRA GOMES - AUTISMO E ESCOLA: UMA REFLEXÃO DOCENTE ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO AUTISTA

74. ROGELIANE ALVES SIQUEIRA - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNO COM TEA

75. ROSA MARIA DA COSTA SIQUEIRA - DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AS

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVA DOCENTE

76. ROSIVANIA MARIA DA SILVA - INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM A SÍNDROME DO X-FRAGIL

77. SAMIRA FONTES CARNEIRO - O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

78. SEBASTIANA EDIMILZA AMADOR - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: AÇÕES PEDAGÓGICAS DA SALA DO AEE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAJÁ/RN

79. SEGIEFREDO RUFINO DOS SANTOS - SUPERANDO A DEFICIÊNCIA AUDITIVA ATRAVÉS DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

80. SELIANE OLIVEIRA PASCOAL - A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO/APENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

81. SHEILA MARIA CANDIDA DOS SANTOS SOUSA - O PROCESSO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

82. SHIRLEYANNE SANTOS AQUINO - ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS JUNTO A ALUNOS SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA BÁSICA

83. VANDA FLORIANO DE SOUZA - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

84. VANDERLEI FRANCISCO DE LIMA - ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CORONEL JOÃO PESSOA/RN: CONQUISTAS E DESAFIOS

85. VIVIANE FERREIRA DA COSTA - ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

86. WILLIANE LAMARA NUNES DE BRITO - AFETIVIDADE E RELAÇÕES DE PARCERIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

87. ZENAIDE MESQUITA DE HOLANDA - A RELEVÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL DR. XAVIER FERNANDES – PATU-RN

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVALIAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM

Adriana Róseo de Araújo

Maria De Fátima De Lima Das Chagas

RESUMO

A pesquisa objetiva-se em analisar as estratégias e recursos utilizados pelos professores de uma escola da rede pública do Ensino Fundamental do município de Icapuí - CE, no que diz respeito a realização da avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos surdos, regularmente matriculados. A pesquisa é qualitativa e a metodologia constitui-se de pesquisa de campo com professores do ensino regular de uma escola no município de Icapuí - CE. Autores como Caldeira (2000), Demo (2004), Pinker (2002), Landívar e Hernández (1994), Tartuci (2001), dentre outros, contribuíram com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa. O estudo nos mostrou que esse tema é bastante discutido nos currículos escolares, mas poucos são os métodos usados em sala de aula para suprirem as necessidades avaliativas específicas dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem. São utilizados nas avaliações métodos individuais e questionáveis na busca de facilitar a compreensão das crianças surdas para que ocorra a aprendizagem. Na análise dos resultados observou-se uma triste realidade educacional, pois os professores enfrentam inúmeras dificuldades no processo de inclusão dos alunos surdos, por possuírem deficiência na utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e por não disponibilizarem de um intérprete em sala. Nas entrevistas, ficou evidente a angústia dos professores na busca por capacitação em LIBRAS, como também, por um posicionamento dos gestores educacionais em preparar a escola desde o ambiente acessível à sensibilização e treinamento dos recursos humanos da escola em todos os níveis.

Palavras-Chave: AVALIAÇÃO DO ALUNO SURDO**;** INCLUSÃO; APRENDIZAGEM.

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the strategies and resources used by the teachers of a public school system in the municipality of Icapuí - CE, in relation to the evaluation of teaching and learning of deaf students, who are regularly enrolled. The research is qualitative and the methodology is constituted of field research with regular teachers of a school in the municipality of Icapuí - CE. (2000), Pinker (2002), Landívar and Hernández (1994), and Tartuci (2001), among others, contributed with the theoretical framework that supports this research. The study has shown that this theme is much discussed in school curricula, but few methods are used in the classroom to meet the specific needs of deaf students in the teaching-learning process. Individual and questionable methods are used in the evaluations in order to facilitate the understanding of deaf children for learning to occur. In the analysis of the results a sad educational reality was observed, since teachers face numerous difficulties in the process of inclusion of deaf students, because they are deficient in the use of the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and because they do not have an interpreter in the classroom. In the interviews, the anguish of the teachers in the search for training in LIBRAS was evident, as well as by a position of the educational managers in preparing the school from the environment accessible to the sensitization and training of the human resources of the school at all levels.

Keywords: EVALUATION OF THE DEAF STUDENT; INCLUSION; LEARNING.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa enfatiza a temática da inclusão e da avaliação escolar de alunos com surdez, que está muito presente no cotidiano escolar. Destaca o crescente número de professores preocupados com a aceitação das diferenças individuais como subsídio para a construção do cenário escolar e não apenas para cumprimento da lei, garantindo matrícula institucional.

A educação é um direito formalmente garantido pela Constituição Federal Brasileira, onde em seu art. 205 consta que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2003).

Sendo direito de todos, a educação deve ser inclusiva para atender estudantes conforme suas especificidades, ou seja, pessoas com diferenças e etnias, gêneros, com deficiências, etc.

Atualmente muito se discute sobre a influência da inclusão de alunos surdos na sociedade, e a partir desse movimento, as mudanças nas práticas educativas começam a aparecer e se fazem presentes ao longo da história, transformando aos poucos, as políticas sociais e algumas práticas pedagógicas. Na contemporaneidade, as pessoas surdas estão conquistando seus espaços, e para isso a escola precisa se preparar a fim de contribuir com a construção de uma sociedade mais igualitária, no que se refere aos direitos, em especial aos que contemplem as diversas formas de aprender e as diferentes manifestações de saberes.

Assim, a inclusão não pode ser considerada como mera inserção do aluno surdo no ambiente escolar, mas como aquela que contemple conhecimentos sobre as especificidades de todos os alunos e pensando nessa perspectiva, surgiu o meu interesse em pesquisar o tema. Tendo como objetivo de analisar as estratégias e recursos utilizados pelos professores de uma escola da rede pública do Ensino Fundamental do município de Icapuí - CE, ao modo de avaliar a aprendizagem do (s) aluno (s) surdos regularmente matriculados.

Neste contexto, textos da legislação da educação especial e autores como Caldeira (2000), Demo (2004), Pinker (2002), Landívar e Hernández (1994), Tartuci (2001), dentre outros, contribuíram com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

2. MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para uma abordagem sobre educação especial e educação inclusiva, é imprescindível que se retrate a história da inclusão, as atitudes e formas de vida em sociedade, em determinado contexto histórico. A história da atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais tem se evidenciado pela segregação, acompanhada pela consequente e gradativa exclusão, sob diferentes questionamentos, dependendo do momento histórico destacado. Observando a história da organização da sociedade constata-se que ela é marcada por um processo contínuo de criação e recriação de categorização das pessoas. Em relação à educação das pessoas com deficiência, a história nos mostra atitudes sociais de discriminação e preconceito, fazendo-nos deparar com posturas segregacionistas desde os tempos remotos da civilização.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Na Grécia Antiga estudos comprovam que devido ao culto à perfeição do corpo, as pessoas com deficiência eram sacrificadas ou escondidas, como nos esclarece Mises, *apud* BRASIL (1997). "Quanto aos filhos de sujeitos sem valor e aos que foram mal constituídas de nascença, as autoridades os esconderão, como convém, no lugar secreto que não deve ser divulgado". Por toda Idade Média os deficientes mentais ou com alguma deficiência física, eram maltratados, colocados em manicômios, prisões, uma vez que eram vistos como pessoas possuídas pelos espíritos malignos e retiradas do convívio social.

O Renascimento trouxe mais perspectiva humanista quanto às pessoas com deficiência, que passaram a ser vistas com mais naturalidade, embora ainda se observem resquícios dessa visão na atualidade.

No século XIX, a história da inclusão no Brasil se deu a partir de iniciativas oficiais e particulares isolados, por interesse de alguns educadores inspirados por experiências europeias e norte-americanas, em busca de um atendimento educacional inclusivo.

A inclusão social brasileira surgiu da elaboração de políticas públicas e de leis que visavam criar programas e serviços especializados no atendimento de Portadores de Necessidades Especiais (PNESS) nos últimos 50 anos.

Na década de 60, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 produziu reflexo no conceito de integralização, exigindo do poder público o compromisso com a educação especial (BRASIL, 1961), enquanto que em 1971, o Ministério da Educação, a partir da Lei nº 5.692/71 previu tratamento especial aos excepcionais (BRASIL, 1971).

Em 1975 foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes que assegura às pessoas deficientes o direito inerente do respeito por sua dignidade humana, sendo qualquer que seja a origem e gravidade de suas deficiências. Em 1981, foi decretado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), o ano Internacional da Pessoa Portadora de Deficiência, que resultou da aproximação do Programa de Ação Mundial (PAM).

No Brasil, a Constituição Federal Brasileira, art. 208, inciso III estabelece que o "Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). Um pouco depois, em 1990 foi aprovada a Lei nº 8.069/90 que originou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 5º afirma que:

> Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentando por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990).

Outro marco histórico da inclusão ocorreu entre 7 e 10 de junho de 1994, com a Declaração de Salamanca, na Espanha, na Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais. Evento este realizado pela UNESCO.

No ano 2000, temos a Resolução nº 2 de 11 de setembro, definida como um dos documentos mais importantes na luta pela educação inclusiva no Brasil e em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), onde são citadas possibilidades de organização e efetivação da educação especial (BRASIL, 2001).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Atualmente percebeu-se que a inserção de pessoas com deficiências está cada vez mais presente em diversos espaços como escolas, ambientes acadêmicos, políticos e no mercado de trabalho. Contudo, para que a inclusão se efetive de fato nas escolas, além de documentos normativos, é necessário que todos que compõem a comunidade escolar assumam uma postura de mudanças nas práticas pedagógicas, a fim de aceitar verdadeiramente as diferenças. Muitos professores ainda precisam repensar suas posturas e aceitar a criança com deficiência acreditando em seu potencial, proporcionando dessa maneira, o enriquecimento das experiências de todo o grupo através da socialização.

2.1. A INCLUSÃO DA PESSOA SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Em busca das estratégias para o atendimento do aluno surdo, numa perspectiva de alcançar um bom desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, é preciso, antes de tudo que se conheça a surdez. De acordo com o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos (ANAIS, 2001) a surdez ou deficiência auditiva caracteriza-se pela diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o sujeito cuja audição não é operacional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é operacional, utilizando ou não a prótese auditiva.

Para os surdos, a linguagem utilizada para comunicação é a gestual, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), nesse caso é a primeira língua dos indivíduos surdos. A partir da década de 1980, teve início um movimento mundial em busca de construir uma proposta educacional bilíngue para surdos.

No Brasil essas discussões começaram na década de 1990 com movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras, como também por pesquisadores surdos e ouvintes, na busca ao reconhecimento da língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a implantação da educação bilíngue para surdos em nosso país.

O Bilinguismo é uma proposta de metodologia de ensino que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar. No caso dos alunos surdos, estes devem se apropriar da língua de sinais como a primeira língua, sendo que a oficial do país, a língua portuguesa passa a ser vista como a segunda língua para pessoas com surdez.

Para Jokinen (1999) os alunos surdos no âmbito escolar só ocorrerá a aprendizagem de forma efetiva se a língua de sinais, que no Brasil é a LIBRAS, for aceita como a primeira língua ou língua materna. Dessa forma, a LIBRAS, torna-se um mecanismo de comunicação que tem proporcionado para o aluno surdo, possibilidades de interação social e cultural, por se tratar de um meio de comunicação semelhante à Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa é formada com o apoio no verbal e no não-verbal, para determinar um processo de comunicação, enquanto que a Língua de Sinais (LIBRAS) está articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo, sendo utilizada pela comunidade surda onde são passadas de geração em geração e não são derivadas da língua oral. A LIBRAS não é uma língua universal, ou seja, cada país possui sua língua de sinais com estrutura e gramática própria. Nesse entendimento, as pessoas que utilizam LIBRAS conseguem interagir mais

ISBN: 978-85-5757-065-8

facilmente com outras pessoas.

Dessa forma, a língua de sinais tem uma importância significativa na construção da identidade do surdo, por ser uma porta de entrada para o desenvolvimento da aprendizagem, ampliando suas possibilidades no campo cognitivo, emocional e social, além de adquirir uma cultura própria na sociedade em que vive.

2.2. AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENFOQUE INCLUSIVO

Avaliar é algo que sempre esteve presente na história na humanidade. Avaliação enquanto prática social serve para orientar caminhos. Contudo, no contexto educacional, a avaliação foi utilizada durante muito tempo, como instrumento para classificar os estudantes, selecionando os bons, os melhores, e, muitas vezes rotulando alguns estudantes que não são capazes de aprender. Outro objetivo da avaliação já utilizado no âmbito escolar foi o de utilizá-la como ameaça e/ou a repreensão para controlar o comportamento dos alunos.

Esse modelo talvez ainda exista em alguns contextos, mas na educação escolar, de um modo geral, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, avaliação é vista por teóricos e educadores como uma das mais importantes ferramentas de diagnóstico para orientar a aprendizagem dos estudantes, como afirma Caldeira (2000, p. 122):

> Avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, consequentemente de ensino de aprendizagem expressa na teoria e na prática pedagógica.

Assim, a avaliação, foco deste estudo, é determinada, não ao acaso, mas por concepções que fundamentam processo de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas dos educadores, e, deve estar sempre a serviço de um projeto de sociedade e educação escolar inclusiva. Essa proposta de avaliação que supera o fator quantitativo dos estudantes, que visa a compreender o percurso de aprendizagem, sem tampouco desprezar também a avaliação quantitativa, chamamos de avaliação qualitativa, Pedro Demo, um grande teórico da educação descreve que:

> Avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançado, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir à limitação metodológica a pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até a face qualitativa da realidade, ou pelo menos de se aproximar dela. (DEMO, 2004, p.156).

Nessa perspectiva, a avaliação qualitativa, ultrapassa os limites epistemológicos que por muito tempo permaneceram vigentes, buscando uma aproximação do aluno com sua realidade social de forma complexa. Assim, concebe-se a avaliação como processo que deverá

ISBN: 978-85-5757-065-8

ocorrer em favor do aluno, sujeito do processo do ensino - aprendizagem, contribuindo para promover o desenvolvimento de sua autoestima no percurso do aprender.

O enfoque norteador desta pesquisa refere-se à possibilidade da prática da avaliação da aprendizagem escolar ser construída pautada na lógica da exclusão. Sabe-se que o conceito de avaliação durante muito tempo foi limitado à prática de "testes", exames para medir conhecimentos adquiridos e capacidade dos alunos para continuar ou não "avançando nos estudos". Mas, com a democratização da escola, com a ampliação do acesso "escola para todos", previsto em lei, passa a ser necessária também uma avaliação que respeite a todos, considerando as diferenças dos estudantes em sala de aula. Uma avaliação não como meio de medir conhecimento, mas como possibilidade de incluir e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos.

A avaliação, sobre o enfoque da inclusão escolar pode ser compreendida como uma prática investigativa do processo educacional, como uma forma de contribuir para transformação da realidade do aluno. Assim, a avaliação torna-se também um meio de avaliar as relações pedagógicas na busca de identificar dificuldades, desafios e possibilidades, além de encaminhar decisões sobre ações de intervenção necessárias, sejam de naturezas pedagógicas e/ou administrativa.

A escola é um lugar privilegiado de interações, de aprendizagens significativas e compartilhamentos e convivência entre todos. Nesse sentido, o desafio, para o educador é, sem dúvidas compreender e incentivar o aprender a (con)viver acreditando nas potencialidades dos alunos, respeito os limites, as diferenças, estimulando a autoria e a certeza de que nós, seres humanos, com ou sem deficiência(s) nunca seremos sujeitos prontos, acabados, mas estamos em um percurso de construção de nós mesmos. Nesse entendimento, esta posto nos resultados deste estudo, a avaliação sobre a ótica de professores que atuam na educação básica.

3. METODOLOGIA

Para realização do estudo utilizou-se o método exploratório, descritivo, com abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002), o estudo exploratório, descritivo, "visa proporcionar familiaridade com problemas, com vistas a torná-lo explícito a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de instituições". Quanto à pesquisa qualitativa, "pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados" (RICHARDSON, 1999).

Participaram desta pesquisa os professores do ensino regular da Escola Professora Mizinha do Município de Icapuí - CE. Foram utilizados como critérios de inclusão as turmas de 1º a 9º ano do ensino fundamental.

Os dados foram coletados no mês de maio de 2017. O instrumento utilizado de coleta de dados com os professores foi um questionário constituído por 7 (sete) perguntas abertas, com intuito de verificar o perfil dos professores em estudo, como também, verificar as

ISBN: 978-85-5757-065-8

estratégias de ensino-aprendizagem, as práticas docentes de avaliação e os recursos utilizados em sala de aula, no que diz respeito à educação inclusiva.

O questionário foi entregue aos professores na própria instituição. Antes, convidamos professores para uma participação espontânea, garantindo-lhes o anonimato para resguardar suas identidades. Os dados foram coletados no período de maio de 2017, organizados e analisados de forma qualitativa, permitindo compreender as estratégias de avaliação utilizadas com os alunos com surdos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Todos os professores entrevistados (10 professores) possuem graduação completa. Tratando-se do tempo de docência ocorreu uma discrepância, pois revelou professores com muita experiência (25 anos) e outros com apenas (5 anos). Quanto à capacitação, 85,7% dos professores possuem pós-graduação, mas não na área de educação especial.

4.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NO ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES SURDOS

Quando foi perguntado aos professores sobre as metodologias utilizadas nas salas de aulas, as respostas giraram em torno do fato de as metodologias estarem caracterizadas pela falta de métodos adequados. Eles relatam que essa problemática não se refere apenas às suas práticas, enquanto professores, mas também associam às condições que são oferecidas para que o processo ensino-aprendizagem seja realizado.

> *[...] tento realizar atividades adaptadas com bastante ilustração, ditado com imagens ou objetos (Professor 1).*
>
> *"[...] utilizamos trabalhos com maior uso de imagens, cópias e afins." (Professor 4)*
>
> *"Por meio de gestos, imagens e símbolos. Mas eu sinto insegurança na comunicação" (Professor 6)*

Foi evidenciado que os professores não utilizam a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como estratégia, pois apresentam defasagem na apropriação deste conhecimento. Acredito que seria necessário uma formação continuada para a utilização dessa língua, pois para Pinker (2002), "a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer, mas o produto de um instinto humano específico". Esse fato agravante reflete na dispersão e pouco compreensão dos conhecimentos e discussões que acontecem na sala de aula por parte dos alunos surdos.

O professor que trabalha com alunos com necessidades educacionais especiais (surdez)

ISBN: 978-85-5757-065-8

necessita buscar criatividade para renovar suas metodologias pedagógicas, proporcionando um ensino reflexivo, para uma formação plena e inclusiva.

Por isso é necessário que os professores tenham acesso à capacitação, seja em cursos/palestras/vídeo-aulas, enfim, acesso à formação continuada, para ajudá-los a implementar ações de inclusão para alunos surdos no processo de ensino -aprendizagem, possibilitando dessa forma, outras alternativas de acesso a novos conhecimentos no contexto escolar.

4.3 MEDIDAS NECESSÁRIAS PARA ATUAR COM ALUNOS SURDOS

Durante as entrevistas, os professores demonstraram insegurança e todos citaram a urgente necessidade de formação continuada para melhor atender e incluir verdadeiramente alunos com surdez nas salas de aula do ensino regular. Segundo os professores entrevistados, a medida mais eficiente e necessária para atuar com alunos surdos resume-se na formação adequada e continuada em LIBRAS com perspectiva de uma educação que respeite as diferenças. Fonseca (1995) afirma que o sucesso da inclusão está diretamente ligada a um processo de inserção progressiva de capacitação dos professores.

> *[...] formação adequada e continuada, como também dominar e/ou ter um bom conhecimento da língua de sinais – LIBRAS (Professor 1)*
>
> *A primeira medida deveria ser a presença de um profissional da área – LIBRAS. Fora isso, tentar preparar os professores para esse fim.. (Professor 4)*
>
> *Aprender a linguagem de sinais, LIBRAS daria um melhor suporte comunicativo entre alunos e professores. (Professor 6)*

É notório que os professores não precisam saber tudo sobre a surdez ou outras deficiências, mas é essencial que tenham um conhecimento relevante sobre as necessidades dos seus alunos para que estes consigam ser autores, produtores de conhecimentos e subjetividades no contexto escolar.

Na pesquisa, todos os professores entrevistados apresentaram incômodos no processo de inclusão de seus alunos surdos, por considerarem que os seus conhecimentos em LIBRAS são insuficientes. Isso é um fato relevante, considerando a comunicação e as interações ampliadas que seriam possíveis com o domínio mínimo da LIBRAS.

A Língua Brasileira de Sinais é algo recente, pois teve seu amparo legal efetivado através da Lei 10.436 (BRASIL, 2002) apenas em 2002, como meio de comunicação e expressão para surdos e sua regulamentação através do Decreto 5.626 em 2005 (BRASIL, 2005), mas sem dúvida faz uma grande diferença na vida dos indivíduos que dela precisam para uma comunicação efetiva em um mundo de ouvintes. Vale salientar que a importância da aprendizagem inclusiva é mencionada e defendida por Landívar e Hernández, (1994, p. 71) ao afirmar que "a inclusão é um elemento fundamental para melhorar a qualidade do ensino e da educação". Os professores concordam com a inclusão, com a importância da formação

ISBN: 978-85-5757-065-8

para esse fim, mas por motivos pessoais e institucionais, as iniciativas para esta busca ainda está limitada entre os professores entrevistados.

4.4 A AVALIAÇÃO INCLUSIVA SOB A ÓTICA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Todos os professores entrevistados destacaram a importância da avaliação e também que se sentem inseguros para realizar atividades avaliativas diferenciadas entre os estudantes, mas alguns dos professores destacaram que recebem contribuições do profissional da sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado). Em se tratando da forma como é a realização da avaliação, observa-se que os professores procuram elaborar atividades de forma diferenciada, com o propósito de facilitar a compreensão das crianças surdas, para que ocorra a aprendizagem.

> *É realizada através de sua participação e execução das atividades (adaptadas) mediante ajuda do profissional do AEE, respeitando as particularidades de cada aluno. (Professor 1)*
>
> *Utilizo atividades diferenciadas de alguma forma ligadas aos conteúdos trabalhados e conto com o apoio profissional do AEE. (Professor 2)*
>
> *[...] avaliação diferenciada usando imagens e materiais concretos. Mas não é tão simples, algumas angústias me acompanham neste processo. (Professor 6)*

Os professores entrevistados revelaram angústias quanto às metodologias utilizadas na avaliação dos alunos surdos, evidenciando uma série de problemas na construção do conhecimento, em virtude de limitações formativas para contribuir significativamente com os estudantes que não fazem parte do mundo dos ouvintes. Para Tartuci, (2001), a inserção de alunos surdos em salas de ensino regular, sem o devido apoio de profissionais habilitados em LIBRAS, provoca significativas dificuldades na produção e criatividades dos alunos.

A questão da avaliação tem sido muito discutida no âmbito educacional como forma de determinar os resultados obtidos no desempenho do processo de ensino - aprendizagem dos alunos. Em se tratando do atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na perspectiva da educação inclusiva, a avaliação da aprendizagem precisa ser um [...] processo contínuo e permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino - aprendizagem, objetivando identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola e da família (BRASIL, MEC/SEESP, 2006, p. 9).

Estudos sobre a avaliação escolar de alunos com deficiência(s) e/ou outras necessidades educacionais especiais nos traz contribuições quando afirmam que a avaliação não pode proceder só para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, mas que deve ser constituída de um processo contínuo e permanente com a participação da equipe escolar, ou seja, do coordenador, dos professores da classe comum e do apoio especializado de profissionais especializados, sempre que houver necessidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo exposto, pode-se afirmar que a educação inclusiva no município de Icapuí - CE não é diferente da realidade brasileira, que apresenta inúmeras lacunas devido à falta de capacitação/formação dos professores para trabalhar/interagir com estudantes surdos. Sabe-se que vários surdos estão matriculados no ensino regular e que estes enfrentam dificuldades que os impede de ampliar seus horizontes e potencialidades cognitivas, afetivas e sociais. Há dificuldades, especialmente para a aprendizagem da Língua Portuguesa, com relação á leitura e escrita, por limitações comunicativas entre estudantes e seus pares e, entre estudantes e professores. Nesses termos, a ausência da Língua Brasileira de Sinais no contexto educativo do estudante surdo, é uma das causas dessa dificuldade de aprendizagem.

Sendo a primeira língua do surdo, LIBRAS é um direito destes estudantes, e ficou evidente na pesquisa que os alunos são inseridos em sala regular onde os professores não sabem LIBRAS e nem tampouco os alunos surdos, comprometendo severamente a comunicação, as interações, a aprendizagem, enfim, a inclusão. Para Goldfeld (2002, p. 44)

> [...] é muito raro encontrarmos escolas que utilizam a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam em línguas de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a LIBRAS, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares não conhecem a língua de sinais.

Nesse sentido, percebe-se que, apesar das angústias dos professores, a culpa não é somente deles, mas também do sistema de ensino que não garante o acesso às formações continuadas aos professores que lecionam e atendem estudantes com deficiências. O desafio para efetivar uma escola para todos, não é apenas inserir alunos surdos dentro da sala de aula do ensino regular e sim proporcionar oportunidades aos professores de participarem de capacitação/formação, além de acesso a recursos didáticos adequados, ou seja, direcionados às dificuldades específicas dos alunos, para que assim, a inclusão aconteça verdadeiramente.

Nessa perspectiva, a intenção desta pesquisa foi de mostrar a realidade de uma escola, esclarecendo como acontece o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos regularmente matriculados em uma das escolas da rede pública do município de Icapuí - CE. A pesquisa sob o olhar de professores reais, destaca que, para que ocorra a verdadeira inclusão educacional de alunos surdos, faz-se necessário não só a capacitação dos professores em LIBRAS, como também, um posicionamento dos gestores educacionais em preparar a escola, desde o ambiente acessível à sensibilização e treinamento dos recursos humanos da escola em todos os níveis. E que, embora seja importante a ajuda especializada dos profissionais de LIBRAS e dos profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), não é suficiente para que se promova a inclusão de alunos com surdez, mas é necessário, especialmente que o professor da sala regular busque desenvolver novas práticas e novas ações para sim, atender

ISBN: 978-85-5757-065-8

a todas as especificidades existentes no interior da sala de aula, respeitando ás diferenças e promovendo a inclusão.

Não é uma tarefa fácil, mas se faz necessário a aquisição e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais por parte dos professores e alunos surdos e ouvintes, para que possa servir de base para todo aproveitamento escolar.

Para finalizar, esclareço a importância deste estudo inicial para possibilidades de ampliação da pesquisa em estudos futuros. Pretendo retornar a pesquisa em período futuro para complementar esta experiência, e trazer um panorama de novas reflexões sobre os efeitos nas transformações subjetivas dos professores entrevistados.

REFERÊNCIAS

Anais do Seminário do INES: **Surdez: Diversidade Social**. Rio de Janeiro: INES, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a Emenda Constitucional nº 39, de 19 de dezembro de 2002. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL, Decreto nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL. **Deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas; n.3).

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 15 mai. 2017.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/

ISBN: 978-85-5757-065-8

arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 15 mai. 2017.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. In: Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educacionais Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.
FONSECA, V. **Educação Especial:** Programa de Estimulação Precoce – Uma introdução às idéias de Fuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, A C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: atlas, 2002.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos Países Baixos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LANDÍVAR, J. G. & HERNÁNDEZ, R. S. (1994). **Adaptaciones Curriculares**. Madrid: Ciencias de la Educación Pre escolar.

PINKER, Steve. (2002). **O instinto da linguagem**: como a mente cria a linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino escolar regular***:* condições de interação e construção de conhecimento. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAICÓ/RN

Alberaní Araújo de Medeiros
Emanuel Freitas da Silva

RESUMO

O presente artigo "Representações Sociais de Professores sobre inclusão de alunos surdos em escolas municipais de Caicó/RN" tem como objetivo compreender as percepções dos professores de alunos surdos na sala de aula do ensino regular I, no município de Caicó e em salas de Atendimento Educacional Especializado. Sendo utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica, tendo como aporte teóricos Ary (2013), Assim (2015), Bardim (2009), Carvalho (2007) e Rangel (2004) e a pesquisa de campo, sendo de cunho qualitativo com aplicação de entrevista com roteiro semiestruturado com oito professores do ensino regular e quatro professores do Atendimento Educacional Especializado e uma analise dos dados, tendo como critério de escolhas, professores da rede municipal de ensino do município de Caicó/RN que tem alunos surdos. É perceptível que a inclusão de alunos surdos ainda não se efetivou no município, diante do entendimento dos entrevistados, ficando evidente que muitos professores recebem alunos com deficiência porque estão amparados pela lei e a operacionalização do processo de inclusão é complexa, havendo muitos obstáculos seja através da formação de professores, seja pela falta de intérpretes em sala de aula o que caracteriza uma falta de investimento tanto na capacitação dos profissionais da escola, como nas adaptações curriculares para desenvolver um trabalho que possibilite, não só incluir, mas também oferecer condições para que o aluno permaneça na escola, considerando que a necessidade de um planejamento em conjunto das ações de trabalho para que favoreça ao aluno surdo uma inclusão de fato e de direito.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Surdos; Professores; Representações Sociais.

ABSTRACT

The present article "Social Representations of Teachers on inclusion of deaf students in municipal schools of Caicó / RN" aims to understand the perceptions of teachers of deaf students in the classroom of regular education I, in the municipality of Caicó and in rooms of Attention Educational Specialist. As a methodology, bibliographical research is used as a theoretical framework, with Ary (2013), Assim (2015), Bardim (2009), Carvalho (2007) and Rangel (2004) and field research qualitative with interview application with a semistructured script with eight teachers of regular education and four teachers of the Specialized Educational Service and a data analysis, having as a criterion of choice, teachers of the municipal education network of the municipality of Caicó / RN that has deaf students. It is evident that the inclusion of deaf students has not yet taken place in the municipality, given the understanding of the interviewees, making it clear that many teachers receive students with disabilities because they are covered by the law and the operationalization of the inclusion process is complex, with many obstacles being the lack of interpreters in the classroom which characterizes a lack of investment both in the training of school professionals and in the curricular adaptations to develop a work that allows not only to include but also to provide conditions for the student remains in school, considering that the need for a joint planning of work actions to favor the deaf student inclusion of fact and law.

ISBN: 978-85-5757-065-8

KEY WORDS: Inclusion; Deaf people; Teachers; Social Representations.

1 INTRODUÇÃO

A obtenção de igualdade de direitos de pessoas surdas tem passado por um direcionamento de consciência em nossa sociedade e partindo desse contexto é que o referido trabalho intitulado de "Representações Sociais de Professores sobre a inclusão de alunos surdos em escolas municipais de Caicó/RN", busca compreender que percepção tem os professores que possuem alunos surdos e que trabalham na sala de aula do ensino regular I no município de Caicó em conjunto com as salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Objetivando especificamente perceber as dificuldades dos professores relativamente à inclusão de alunos surdos, no que diz respeito à identificação das próprias dificuldades, à organização da sala de aula e à prática pedagógica que desenvolvem em conjunto com o AEE. Identificar, também, se há diferenças significativas entre as representações dos professores que lecionam na sala de aula do ensino comum e os que atuam na sala de AEE com relação à inclusão de alunos surdos e analisar as metodologias utilizadas como prioridades para trabalhar no atendimento educacional especializado com os alunos de forma que possibilite o processo de inclusão e de ensino-aprendizagem da criança surda.

Partindo desse pressuposto é que surge o seguinte questionamento: que percepção tem os professores que trabalham com alunos surdos no Ensino Fundamental I da rede municipal de ensino do município de Caicó/RN sobre a inclusão no ensino regular? E como é desenvolvido o trabalho com os alunos surdos em conjunto com o professor da sala de aula do ensino comum e o Professor da Sala de Atendimento Educacional Especializado?

O tema representações de professores no contexto da educação inclusiva de alunos surdos surge da inquietação do ponto de vista pessoal, porque como professor é sentido a necessidade de aprofundar o assunto para trabalhar em sala de aula do ensino regular e é nessa perspectiva que as representações dos professores no âmbito escolar com relação à sala de aula do ensino regular e a sala do Atendimento educacional Especializado podem promover uma educação de qualidade e significativa aos alunos surdos.

Do ponto de vista acadêmico é relevante para que proporcione condições primordiais de fazer com que cada um aprenda a vivenciar momentos fecundos de aprendizagem quanto à formação do professor no que diz respeito à educação inclusiva de alunos surdos e por se fazer necessário trabalhar a inclusão no ensino regular.

A relevância da pesquisa diante da preocupação dos discursos dos docentes é que se faz necessário investigar o que representa para os professores a inclusão de alunos com surdez no Ensino Fundamental I e sala de AEE, pois a pesquisa poderá servir de base teórica para uma efetivação da inclusão de forma mais objetiva diante da realidade vivenciada nas escolas do ensino comum.

Para esclarecer melhor os conceitos de surdez e inclusão, buscamos na pesquisa bibliográfica alguns autores que defendem a língua de sinais como Assim (2015), Harrison (2014), e as representações sociais, Rangel (2003), entre outros. Como instrumento para a coleta dos dados, utilizaremos a pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada, realizada

ISBN: 978-85-5757-065-8

com professores da sala de aula do ensino regular e professores da sala de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, possibilita-nos essa interação entre o pesquisador e os entrevistados, facilitando, dessa forma, a coleta de dados que irá contribuir para as representações sociais dos professores com relação à criança surda matriculada no Ensino Fundamental I do município de Caicó/RN. Para isso, foi formulado um roteiro dos dados que deseja pesquisar e o estudo caracteriza o tipo exploratório com abordagem qualitativa na análise dos dados.

2 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NO ÂMBITO DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Diante das percepções dos professores que representam um discurso do que seja assumir alunos surdos na sala de aula e que metodologias são utilizadas para atender ao aluno no seu processo de ensino-aprendizagem.

As representações sociais nos permitem construir significados das falas, em que possibilita relações mais complexas de entendimento do sujeito com relação ao outro e que muitas vezes contribui para a inclusão de alunos com deficiências ou também pode possibilitar a exclusão na sala de aula. Para isso, Rangel nos diz que:

> Encontra-se, portanto nesse enfoque, mais um argumento a este ensaio, no qual se reconhece, na teoria das representações sociais, a oportunidade de contribuir ao ensino-aprendizagem, cujas dificuldades têm implicações em problemas sociais significativos, gerados pelo fracasso e pela exclusão escolar e social. (2004, p. 14).

Portanto, diante dessa visão, é que o autor ainda explica que:

> As Representações Sociais são o conjunto de explicações, crenças e ideias que nos permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Estas representações são resultantes da interação social, pelo que são comuns a um determinado grupo de indivíduos. (2004, p. 71-72)

Então, podemos pensar nas representações como sendo um diálogo que pode contribuir ou não para a inclusão de alunos com surdez na sala de aula ou no grupo social. A representação social se caracteriza como sendo um saber social e suas práticas decorrem de inúmeras maneiras de comportamentos, de construções e ideias de uma sociedade.

1.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR

Sabemos que os alunos surdos têm a garantia de se matricular no ensino comum e tem como direito ser alfabetizado na primeira língua que é a Língua Brasileira de Sinais - Libras, razões pelas quais facilita na comunicação do surdo, assim como rege a lei 10.436/2002 que assegura o ensino de Libras para os alunos com surdez e o decreto 5626/2005 que insere a

ISBN: 978-85-5757-065-8

Língua Brasileira de sinais como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores. Tendo em vista que a pessoa surda, segundo a concepção de Ary a "Inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas". (2013, p. 55)

Pois a deficiência não é mais vista com rótulo adequado aos surdos, pois é uma patologia que pode ser otimizada através de estimulação auditiva e metodologias que sejam utilizadas para o desenvolvimento da comunicação. E isso acontece porque quando o aluno é matriculado no ensino comum logo cedo, mais rápido é o processo de inclusão e adaptação na escola, tanto pelos colegas, como pelos professores, e assim, facilitar o processo de aprendizagem, possibilitando que uns aprendam com os outros em sala de aula, tanto no processo de inclusão, como também a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. É o que nos remete Assim explicando que:

> Se matricular a criança com surdez desde os primeiros anos de vida e trata-la como pessoa capaz de se desenvolver e a escola oferecer condições para o seu processo de ensino/aprendizagem e alfabetização através da Língua de Sinal, com certeza a criança se aceita e será aceita pelos colegas, não vendo a deficiência como um empecilho, e sim, como uma superação. (2015, p. 49)

A criança com deficiência auditiva dependendo de como é trabalhado pode chegar à compreensão da fala, tudo depende da forma como ela é estimulada, tanto pela família, como pela escola. Um dos pontos estratégicos para ser trabalhado pelo professor é sempre colocar o aluno em frente e falar direcionado para que ela possa fazer a leitura labial do que esteja sendo dito. Quanto aos trabalhos em sala de aula, que sejam realizados em grupos, facilitando, assim, a reciprocidade da aprendizagem entre os colegas. Harrison (2014, p. 29) afirma que:

> [...] embora as línguas de sinais sejam produzidas principalmente por movimentos das mãos no espaço (o que em pessoas que ouvem e falam é percebido pelo hemisfério direito do cérebro), esses movimentos são percebidos pelo hemisfério esquerdo das pessoas surdas que usam língua de sinais, justamente porque são entendidos como língua, e não como gesticulação ou movimento corporal aleatório.

Portanto, para os Surdos, é utilizada uma comunicação espaço visual. Isso por norma é o principal meio de conhecer o mundo através de sua cultura característica, substituindo a fala e audição pelo espaço visual, que o possibilita as interpretações e entendimento das coisas que são ditas, facilitando, assim, o processo não de igualdade, mas de possibilidade de incluir e permanecer na escola.

Para isso, a escola tem que se adequar às situações e disponibilizar intérprete de Libras - Língua Brasileira de Sinais. Pois, para Ary a "surdez é aquela que apresenta a ausência, perda ou diminuição considerável do sentido da audição, podendo ser leve, moderada ou acentuada". (2013, p 81).

O professor deve buscar se capacitar para interagir juntos na sala de aula. Os surdos que possuem um domínio apenas na língua de sinais, podem interagir com os grupos culturais

ISBN: 978-85-5757-065-8

linguísticos distintos, muito embora a língua de sinais se configure pelas configurações de mãos e muda seus significados de uma região para outra, o que pode dificultar essa interação entre as culturas distintas.

1.2 METODOLOGIA

Para a realização do trabalho, foi utilizada uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo e uma pesquisa de campo com o universo de professores do ensino comum pesquisado que está condicionado ao total de oito professores que trabalham com alunos surdos no Ensino Fundamental I e quatro professores do Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista que nem todas as escolas são contempladas com as salas de AEE e o atendimento passa ser feito nas escolas mais próximas.

Reportando Laville & Cristian (1999, p. 168-169),

> [...] nem sempre é fácil nem possível alcançar assim toda uma população. Diversos embaraços frequentemente levam a se trabalhar apenas uma parte, uma amostra dessa população. Salvo que se desejem, ainda assim conclusões que se aplique ao conjunto: é preciso, portanto, uma amostra que seja representativa da população, isto é, que forneça dela uma imagem fiel.

O critério de escolha dos professores do Ensino Fundamental I é feito através de todos os que possuem alunos surdos e os professores do AEE. São os que fazem esse atendimento. Foi feito o levantamento da quantidade de alunos surdos no município através da Secretaria Municipal de Educação. Para a pesquisa, foram contatados previamente para responderem a uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas e fechadas para as representações dos professores com relação à inclusão de alunos surdos, que servirá de instrumento de coleta de dados. Para Bardin (2009, p. 89),

> [...] entrevistas semidirectivas (também chamadas com plano, com guia, com grelha, focalizadas, semi-estruturadas), mais curtas e mais fácies: seja qual for o caso, devem ser registradas e integralmente transcritas (incluindo hesitações, risos, silêncios, bem como estímulos do entrevistador).

Portanto, para não expor os entrevistados na pesquisa, foram nomeados os professores do ensino fundamental I com nomes fictícios de Ana, Rita, Lília, Gorete, Nádia, Viviane, Vera e Lucia e os Professores da Sala de Atendimento Educacional Especializado de Maria, Marta, Mércia e Márcia.

A pesquisa caracteriza o tipo exploratório com abordagem qualitativa na análise dos dados.

2.3 RESULTADOS/DISCUSSÃO

A população da entrevista pesquisada é constituída de oito professores do ensino fundamental comum que trabalham do 2º a 4º ano e quatro professores da sala de aula do

ISBN: 978-85-5757-065-8

Atendimento Educacional Especializado. A idade dos professores varia entre 35 a 49 anos e são do sexo feminino e já atuam na educação municipal 16 a 26 anos, sendo efetivados por concursos públicos e todos possuem formação em Pedagogia, nove têm Pós-Graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia, dois têm Especialização em Atendimento Educacional Especializado e um em Supervisão Escolar.

As entrevistas foram realizadas com os oito professores da sala de aula do Ensino Regular e quatro professoras da sala de Atendimento Educacional Especializado, o que não divergem muito em suas concepções sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular, como são perguntadas e descritas as respostas abaixo.

Dos oito professores do ensino comum e quatro da sala de Atendimento Educacional Especializado consideram que é difícil trabalhar com alunos surdos, por não dominar libras, e apenas uma professora do ensino comum, mesmo considerando difícil, mas disse que não é impossível porque pode aprender libras assim como ela aprender. O que se torna preocupante é que no universo de doze pessoas que trabalham com alunos surdos, apenas uma tem domínio de Libras e todos consideram que a escola é receptiva, pelo fato de realizar a matrícula do aluno surdo, sem oferecer condições necessárias para o processo ensino- aprendizagem do aluno surdo, e a comunicação passa a ser apenas alternativa gestual.

> Ana. "É difícil, pois os alunos são atendidos na sala de AEE e no ensino comum, sem um apoio de um tradutor. E a escola é receptível porque recebe o aluno". Rita. "Muito difícil, mas a escola faz a matrícula do aluno com deficiência". Lília. "Considero complicado, porque não temos tradutor e a escola recebe o aluno com qualquer deficiência". Gorete. "É difícil por não sabermos trabalhar com alunos surdos e a escola é receptível porque tem acessibilidade". Nádia. "Acho difícil por não dominar libras e a escola é receptiva". Viviane. É difícil, mas não é impossível, pois pode buscar aprender libras para trabalhar em sala de aula, assim como eu fiz e a escola recebe todos os alunos com deficiências. Vera. É considerado difícil, por não dominar libras e a escola recebe o aluno com deficiência. Lúcia. "É difícil trabalhar com alunos deficientes, mas a escola recebe todos." Já as professoras do Atendimento educacional Especializado, Maria "É difícil por que a maioria dos professores não dominam Libras e mesmo assim a escola é receptiva." Marta "É considerado difícil porque os professores alegam não dominarem libras e a escola é receptiva porque faz a matrícula." Mércia "É difícil por que a maioria dos professores reclama e a escola recebe todos os alunos que procuram." Márcia "é difícil, mas a escola é receptiva por que matricula o aluno".

Seis das professoras do ensino comum e as quatro professoras do Atendimento Educacional Especializado não conhecem escolas que não recebem alunos surdos. Apenas duas das entrevistadas conhecem escolas que não recebem alunos surdos porque não têm um tradutor ou porque não têm sala de AEE para atendê-los.

> Ana. "Não", Rita. "Não", Lília. "Não conheço", Gorete. "Não", Nádia. "Não" Viviane. "Conheço escola que não recebe alunos surdos porque a escola não tem um intérprete e também não tem sala de AEE". Vera. "Não sei". Lúcia. "Conheço e alegam que não dispõe de intérprete e não tem sala de AEE". Maria. "Não conheço". Marta. "Não". Mércia. "Não". Márcia.

ISBN: 978-85-5757-065-8

"Não conheço".

Diante do questionamento todos as professoras da sala de aula do ensino comum consideram que os alunos são incluídos por razões legais, muito embora também os quatro professores de AEE acreditam que os alunos são incluídos por razões legais, que acontece a aprendizagem, o que caracteriza a valorização da inclusão e do Atendimento Educacional Especializado. Como foi respondido por Ana, Rita, Lília, Gorete, Nádia, Viviane, Vera e Lúcia. Responderam que: "Por razões legais", Maria, Marta, Mércia e Marcia "Por razões legais, mas também acontecem a aprendizagem."

O observável é que das professoras da sala de aula do ensino comum apenas uma tem domínio em libras, as demais ficam angustiadas por não dominarem, enquanto que as professoras do Atendimento Educacional Especializado divergem os conceitos de receberem alunos surdos, pois duas professoras gostam de trabalhar com libras. Porém, uma não domina libras e trabalha com gesticulação, enquanto outra não tem a prática, o que dificulta no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

> Ana. "Angustiada por saber que tem alunos surdos na sala, pois não sabe se comunicar". Rita. "Muito angustiada", Lília. "Angustiada demais" Gorete. "Angustiada". Nádia. "Angustiada por não saber libras". Viviane. "Gosto para desenvolver a prática de comunicação com o surdo", Vera. "Angustia mesmo" Lúcia. "Angustiada por que não tem interprete na sala", Maria. "Gosto de trabalhar com os alunos surdos" Marta. "Não tem muita prática de comunicação, mas que vou gesticulando e consigo desenvolver o trabalho com eles, até porque a maioria não é alfabetizada em Libras". Mércia. "Gosto de trabalhar com surdos". Márcia. "Não tenho prática".

Percebe-se que não há rejeição dos alunos considerados normais, com relação aos alunos surdos e nos discursos dos professores entrevistados é perceptível que tem uma boa aceitação, onde uns brincam com os outros na escola, o que caracteriza a concretização do processo de inclusão nas escolas.

> Ana. "Aceitam e não há rejeição e as crianças até ajudam e conversam gestualmente por não dominarem libras". Rita. "Não há rejeição e brincam com eles", Lília. "Aceitam muito bem e brincam normalmente", Gorete. "Não há rejeição e aceitam muito bem", Nádia. "Aceitam e brincam". Viviane. "Aceitam, brincam e aprendem juntos" Vera. "Aceitam e brincam". Lúcia. "Aceitam muito bem, pois quanto mais cedo coloca na escola, mas cedo é a aceitação dos colegas", Maria e Mércia responderam que "aceitam, brincam e não tem rejeição" Marta "não tenho conhecimento se há rejeição, pelo menos aparentam ter aceitado e brincam juntos" e Márcia "Além de aceitar um aprende com o outro na sala de aula".

É visto que todos os professores pesquisados conhecem a legislação ou decretos que regulamentam a inclusão de alunos surdos no ensino comum, e as escolas têm repassado as informações através de encontros pedagógicos, reuniões administrativas ou estudos com os professores do Atendimento Educacional Especializado e os professores da sala de aula do

ISBN: 978-85-5757-065-8

ensino comum. Há, também, professores que buscam informações no portal do Ministério da Educação para se atualizar das legislações educacionais.

Todos os professores da sala de AEE e da sala de aula comum são conscientes das legislações e/ou decretos que regulamentam a inclusão de alunos surdos, como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 que trata da inclusão de Libras nos cursos de licenciaturas, e a LDB que assegura o direito de igualdade ao ensino de pessoas com deficiências. Como também, a Constituição federal de 1988. "Adotar sistemas de comunicação alternativos para alunos impedidos de comunicação oral no processo de ensino-aprendizagem e avaliação". (BRASIL, 1999, p. 38). Fica evidente que muitos professores só recebem alunos surdos porque estão amparados pela lei.

> Ana. "todos os professores têm conhecimento e é socializada através dos planejamentos", Rita. "tem conhecimento e é socializada através dos encontros pedagógicos na escola", Lília. "tem conhecimento porque nos encontros pedagógicos são repassadas todas as informações sobre educação e inclusão," Gorete. "a lei é socializada através dos planejamentos," Nádia. "tem, sim, porque é socializado nos encontros pedagógicos e nas reuniões administrativas," Viviane. "é do conhecimento de todos porque além de serem repassadas as informações nos planejamentos, também está publicado no portal do Ministério da educação," Vera. "sim, por que são repassados em reuniões," Lúcia. "tem, sim, pois as escolas recebem informativos do Ministério da Educação e é socializada em reuniões," Maria "tem conhecimento porque são feitos estudos para debater sobre as legislações de inclusão" Marta "conhece sim, pois são repassados em reuniões," Mércia "conhecemos porque tem disponibilizado no portal da educação e são feitos estudos sobre a legislação da inclusão", Márcia "tem conhecimento porque são feitos estudos com os professores do AEE e da sala de aula do ensino comum".

As dificuldades dos professores da sala de aula do ensino comum, com relação à inclusão de alunos surdos, são relativamente condicionadas ao não domínio de libras, pois apenas a professora Viviane considera que não há dificuldades, pois se comunica com os surdos. Já os professores das salas de Atendimento Educacional Especializado, todos responderam que não há dificuldades, contradizendo alguns relatos, tendo em vista que alguns não dominam libras e conversam gestualmente com os alunos surdos.

> As professoras Ana, Rita, Lília, Gorete, Nádia, Vera e Lúcia "consideram que há dificuldades por não dominarem libras" e a Professora Viviane diz que: "não há dificuldades, pois domina libras no que diz respeito à comunicação e à identificação do processo ensino-aprendizagem." Já os professores Maria, Marta, Mércia e Marcia relatam que "não há dificuldades".

É considerado por todas as professoras da sala de aula que as práticas pedagógicas não são implementadas conforme a lei, por entender que a escola não dispõe de intérpretes. Já as professoras do Atendimento Educacional Especializado deixa transparecer que planejam juntos e tem a mesma concepção de que não foram executadas como diz a lei, pois é necessário fazer algumas adaptações que são fundamentais para atender os alunos surdos. É percebido que

ISBN: 978-85-5757-065-8

não houve respostas satisfatórias com relação ao desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois possuem uma percepção de que a implementação se dá apenas com a presença de um intérprete na sala de aula.

> Ana. “Não são implantados como rege a lei, devendo ser desenvolvida com a presença de intérpretes em sala de aula” Rita. “não são implantadas como dever ser feitas, pois faltam as adaptações necessárias, com intérpretes em sala de aula” Lília. “não são implementadas, pois precisa de intérpretes na sala” Gorete. “não são implementadas corretamente, pois precisa de intérpretes e algumas adaptações” Nádia. “Não, na medida do possível, pois não são oferecidas condições necessárias” Viviane. “Não são implantados como rege a lei, pois as escolas não dispõem de intérpretes,” Vera. ”falta muito para ser implementadas como deve ser, na organização da sala e com intérpretes” Lúcia. “Não são implementadas como deve ser, com intérpretes e uma organização que favoreça a visualização do aluno surdo” já os professores da sala de Atendimento educacional especializado Maria, Marta, Mércia e Márcia responderam unanimemente que ”não são implementadas como rege a lei, pois precisa ser feitas as adaptações necessárias para a inclusão dos alunos surdos”.

Os entrevistados consideram que a inclusão de alunos surdos não dificulta a aprendizagem dos demais alunos, apenas são sugeridas algumas estratégias para a sala de aula, tais como: organizar a sala em círculo, falar na frente para que o surdo consiga fazer a leitura labial, já os Professores do Atendimento Educacional Especializado responderam que não dificulta desde que se organize a sala em círculo para uma melhor visualização, o que caracteriza que é feito um trabalho com todos os Professores de Atendimento Educacional Especializado. Isso é considerado um trabalho positivo para o processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula do ensino regular.

> Ana. “não, pois o trabalhado é desenvolvido de forma geral” Rita. “não, pois o surdo não atrapalha a sala de aula” Lília. “Não, pois falamos em frente ao aluno e os demais ficam prestando atenção” Gorete. “não, desde que a sala de aula seja organizada em círculo” Nádia. “não, todos aprende um com o outro” Viviane. “não, pois enquanto o trabalho está sendo desenvolvido com o surdo, os demais estão prestando atenção e aprendendo também.” Vera. “não, vejo com as mesmas condições em sala de aula” Lúcia. “Não, pois os alunos normais até ajudam aos surdos”. Já os professores do Atendimento Educacional Especializado Maria, Marta, Mércia e Márcia, consideram que “não dificultam, desde que as salas de aulas sejam organizadas em círculos para que os alunos possam ter uma visualização melhor para a leitura labial do professor”.

Diante da concepção de todos os entrevistados não existe material e nem pessoal suficiente para trabalhar a inclusão de alunos surdos na sala de aula. Com relação ao pessoal não é suficiente porque não dominam libras e não são capacitados, e que a gestão não oferece cursos na área. Além disso, a professora da sala de AEE também considera falta de interesse pela capacitação, diante das percepções dos entrevistados é o que dificulta o processo de inclusão de alunos surdos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Ana. “Não. Porque faltam intérpretes nas escolas e alfabeto em libras para ser trabalhado com os alunos” Rita. “Não. Porque falta material adaptado e pessoas qualificadas para trabalhar com o surdo em sala de aula” Lília. “Não. Porque as condições de trabalho com alunos surdos são precárias por falta de apoio tanto de material, como de pessoal” Gorete. “Não. Pois não temos material e nem intérprete em sala de aula.” Nádia e Viviane. “Não. Porque mesmo dominando libras, mas temos muito ainda para aprender e sinto a necessidade de cursos de capacitação.” Vera. “Não é suficiente o material e nem o pessoal na escola” Lúcia. “Não, pois necessitamos de capacitação para trabalhar com alunos surdos na escola.” Já Maria considera que “não é suficiente o material, mas tem pessoas no AEE para trabalhar as deficiências.” Marta “Acredito que falta um apoio da gestão para a realização dos cursos de capacitação, mas na escola tem gente capaz de desenvolver o processo ensino-aprendizagem com o surdo.” Mércia diz que: “não temos recursos materiais e nem pessoais para trabalhar com alunos surdos, pois a maioria dos professores não dominam libras.” Márcia “não, pois muitos professores não querem se capacitar para trabalhar a inclusão em sala de aula”.

Percebe-se nas respostas das entrevistadas que não há uma articulação no desenvolvimento das práticas pedagógicas entre os professores da sala de aula do ensino regular e os professores do Atendimento Educacional Especializado, passando a desenvolver práticas pedagógicas diferenciadas. Já os professores do Atendimento Educacional Especializado também não têm uma consonância, de forma que não há domínio por parte de alguns professores com relação a sua prática no processo de inclusão de alunos surdos. Isso se torna preocupante no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tendo em vista a não compreensão por parte de algumas professoras do ensino comum com relação à metodologia e às atividades desenvolvidas na sala de aula com alunos surdos, como também as professoras do AEE que também não compreenderam o seu verdadeiro papel a ser desenvolvido na sala de AEE junto ao ensino regular.

> Ana disse que: “falando sempre de frente e organizando a sala em círculo.” Rita “gesticulando e mostrando desenho relacionado à palavra pronunciada.” Lília “trabalhando em círculo e mostrando figuras para eles com a inicial da letra.” Gorete. “Gosto de sempre trabalhar com filmes legendados e falar em frente.” Nádia. “trabalho normalmente na sala, sem fazer diferença e eles acompanham normalmente.” Viviane. “trabalho os números e o alfabeto em libras e depois que eles dominam, eu faço a conversação.” Vera. “trabalho gesticulando e eles entendem normalmente.” Lúcia. “Trabalho buscando o auxílio de pessoas que dominam libras.” Já as professoras Maria dizem que “fala de forma que o aluno faça a leitura labial e trabalha muito com gravuras.” Marta “Desenvolve atividades com formação de palavras em libras e usa filmes legendados.” Mércia “Trabalha com o material concreto e faz a conversação em libras.” Márcia “Trabalha com libras e filmes”.

O observável nas falas dos entrevistados que cada professor busca uma estratégia de ensino que possa facilitar o processo ensino-aprendizagem e sempre colocando o aluno para sentar em frente ao professor para possibilitar o mesmo fazer a leitura labial. É percebido que existe uma preocupação das professoras em buscar fazer um diferencial, mas muitos

ISBN: 978-85-5757-065-8

não têm o domínio para trabalhar o conteúdo e a conversação com os alunos. Com isso, findam buscando meios alternativos para interagir com eles, o que fica caraterizado a falta de capacitação viabilizada pela gestão municipal.

> Ana. Ressalta que: "para que os alunos surdos sintam-se incluídos em sala de aula é necessário trabalhar sem diferenciá-los dos demais e sempre falando de forma que eles possam fazer a leitura labial." Rita. "Falar em frente e organizar a sala em círculo e falar em frente." Lília "Falar em frente e organizar a sala em círculo e falar em frente." Gorete. "trabalhar em grupo e falar em frente ao aluno." Nádia. "Desenvolver atividades impressas e que tenha o alfabeto em libras." Viviane. "trabalho lúdico e busco trabalhar sempre com libras na sala de aula." Vera. "trabalho planejando atividade que gere interesse nos alunos surdos e falando sempre em frete para os alunos fazerem a leitura labial." Lúcia. "trabalhar em grupo e falar em frente ao aluno." Maria fala que: "As atividades desenvolvidas diferenciadas e também é feito avaliação de forma contínua, observando os avanços associativos em sala de aula." Marta "trabalho com atividades lúdicas e gesticulação associando sempre as atividades desenvolvidas." Mércia "trabalho como estratégia de ensino a vivencia do aluno com a realidade que ele está inserido." Márcia. "Busco desenvolver atividades escritas e conversação com os alunos surdos".

Nessa concepção, Carvalho (2007, p. 33) nos diz que:

> Foi comprovada a incapacidade da escola para educar o surdo nos moldes convencionais, devido a sua vocação para a permanência dos processos pedagógicos, sendo constatado que a Libras é o recurso inicial necessário para a verdadeira emancipação dos surdos e sua inclusão tanto escolar quanto social.

Portanto, os professores necessitam de constantes formações para o seu trabalho com a inclusão em sala de aula, tento em vista que cada deficiência tem a sua especificidade para ser trabalhada e o aluno surdo é uma pessoa capaz de desenvolver suas potencialidades em sala de aula, mas, para isso, é necessário que o professor domine Libras para contribuir com uma educação de qualidade e comunicação oficial, que no caso, a Libras passe a ser sua primeira língua.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa sobre as representações dos professores do Ensino Regular e das salas de Atendimento Educacional Especializado que atendem alunos Surdos realizado no município de Caicó/RN foi perceptível de que o trabalho no município vem sendo planejado em conjunto, sendo em consonância entre os professores da sala de AEE e os da sala de aula do ensino regular. Ficou evidente que os objetivos foram contemplados na fala dos entrevistados, tendo em vista que falam a mesma linguagem, sem que haja divergência em sua linha de pensamentos no grupo que trabalha com alunos surdos.

As escolas públicas passam por uma reestruturação na sua organização de ensino, principalmente na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, pois exige que a escola se adeque em todos os seus aspectos, sejam físicos ou metodológicos para facilitar

ISBN: 978-85-5757-065-8

o acesso e a permanência na escola. É perceptivo que não são oferecidos constantemente cursos de capacitação em educação inclusiva aos professores para atender as especificidades dos alunos com deficiências em sala de aula do ensino regular, e o município não dispõe de tradutores e intérpretes para trabalhar com o aluno surdo em sala de aula.

Outro ponto interessante é que a inclusão ainda falta se efetivar no município, pois não existe material adaptado para atender a todas as especificidade, como também pessoal qualificado para trabalhar com as deficiências em sala de aula e a contemplação de mais escolas com Atendimento Educacional Especializado, tendo em vista a demanda grande e pouca oferta de atendimento, ficando, assim, muitos alunos sem Atendimento Educacional Especializado no município. Mesmo sabendo que a inclusão é um direito de todos, e quando o aluno é surdo, podemos nos embasar nos decretos e leis que regulamentam o ensino de Libras e o acompanhamento com um intérprete/tradutor em sala de aula para acompanhá-lo. Mas, isso ainda não se efetivou de forma que contemple todos os alunos surdos matriculados no município.

Foi perceptivo que os professores possuem suas limitações com relação à inclusão de alunos surdos, no que diz respeito à identificação das próprias dificuldades, como também existem as divergências com relação à metodologia e organização da sala de aula entre os professores de sala de aula e os professores da sala de Atendimento Educacional Especializado, de forma que muitas respostas não condiz com a realidade observada em sala de aula. Os objetivos foram contemplados no sentido de perceber como é feito o trabalho entre os professores no processo de inclusão de alunos surdos, favorecendo o ensino aprendizagem.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ARY, Inácio Loya. **A Surdez e seus aparatos legais:** um olhar sobre a Lei no Brasil. Brasília: ETL, 2013.

ASSIM, Carlos Niguera. **A LIBRAS:** um sinal que fala. Lisboa: Lusófona, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed.70, 2009.

BRASIL, Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações Curriculares: estratégias para a Educação de alunos com necessidades especiais. Brasília, 1999.

CARVALHO, Paulo Vaz de. **Breve Historia dos Surdos no Mundo.** SurdUniverso; São Paulo, 2007.

HARRISON, K. M. P. LIBRAS: Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014. p.27-36.

LAVILLE, Christian & DIONE Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RANGEL. M. **A pesquisa das representações sociais como forma de enfrentamento de problemas socioeducacionais**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E DO AEE

Professor _____ Idade _____

Sexo_____ Tempo de serviço_____ Formação _____

1. Como pensa que os professores consideram a inclusão de alunos surdos no ensino regular? Esta escola é receptiva? Por que acha que é?
2. Conhece escolas que procuram não receber alunos surdos?
3. A grande maioria inclui, por razões legais, ou pensa que os professores consideram que os alunos surdos têm possibilidade de aprender no ensino regular?
4. Quando sabe que vai ter alunos surdos incluídos, que reação costuma ter?
5. Os alunos, em geral, aceitam os seus colegas Surdos? Brincam com eles? Há alguma rejeição por parte das crianças?
6. Os professores têm conhecimento da legislação e/ou decreto que regulamenta a inclusão de alunos surdos em sala de aula do ensino regular? E essa formação é socializada? De que modo?
7. Há dificuldade relativamente à inclusão de alunos surdos, no que diz respeito à identificação das próprias dificuldades dos alunos em sala de aula?
8. De que forma são implementadas as medidas decorrentes da legislação no que diz respeito à inclusão de alunos surdos?
9. Acha que dificulta a aprendizagem de todos os alunos, sempre que tem alunos surdos nas turmas do ensino regular? De que forma?
10. Os recursos existentes (materiais e pessoais) são satisfatórios na escola para o trabalho de inclusão de alunos surdos? De que forma?
11. Como são desenvolvidas as práticas pedagógicas em sala de aula do ensino regular com alunos considerados Surdos?
12. Quais são as estratégias utilizadas para que os alunos com NEE sintam-se incluídos nasala de aula?

A RELAÇAO ENTRE OS PROFISSIONAIS DO AEE E DA SALA REGULAR DE ENSINO

Aldeci Fernandes da Cunha
Maria de Fátima de Lima das Chagas

RESUMO

Este trabalho intitulado a relação entre os profissionais do AEE e da sala regular de ensino, tem por objetivo investigar a relação existente entre os profissionais que atuam no AEE e os que atuam na sala regular de ensino. Para tanto, construímos uma discussão teórica a partir dos estudos que apontam a necessidade da existência de uma ação parceira entre os profissionais envolvidos na ação pedagógica inclusiva. Assim, recorremos metodologicamente aos princípios da pesquisa qualitativa, onde construímos as informações junto a dois profissionais, um que atua no atendimento educacional especializado e outro na sala regular de ensino. As informações foram construídas por meio de um questionário, organizado por questões abertas, onde procuramos identificar como ocorre a relação entre os profissionais envolvidos com a ação pedagógica inclusiva. Os resultados identificados e ou construídos na pesquisa, nos mostram que não existem nenhuma relação entre os profissionais que atuam no AEE com os que atuam na sala regular de ensino, ou vice versa. As respostas dos pesquisados, mostram claramente que a ação docente realizada nos espaços onde o aluno com deficiência desenvolve suas atividades, é realizada de forma desarticulada, onde nenhum dos profissionais procura conhecer o que é desenvolvido em cada espaço. Vemos portanto, a necessidade um processo formativo que contribuam para a reflexão sobre a existência de uma ação didática que compreenda a relação didático pedagógica em ambos os espaços inclusivo.

Palavras-chaves: Sala regular; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão.

ABSTRACT

This work entitled the relationship between the professionals of the ESA and the regular school room, aims to investigate the relationship between professionals working in the ESA and those who work in the regular school room. Therefore, we construct a theoretical discussion based on the studies that point out the need for a partnership action among the professionals involved in the inclusive pedagogical action. Thus, we turn to the methodological principles of qualitative research, where we built the information from the two professionals, one that operates in the specialized educational services and the other in regular schoolroom. The information was constructed through a questionnaire, organized by open questions, where we try to identify how the relationship between the professionals involved with the inclusive pedagogical action occurs. The identified results and or constructed in research, show us that there is no relationship between the professionals working in the ESA with those working in the regular school room, or vice versa. The answers of respondents, clearly show that the teaching activities carried out in areas where the disabled student develops its activities is carried out in a disjointed manner, where no professional seeks to know what is developed in each space. We therefore see the need for a formative process that contribute to the reflection on the existence of a didactic action that includes the didactic pedagogical relation in both inclusive spaces.

Keywords: Regular room; Specialized Educational Assistance; Inclusion.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

As discussões sobre a construção da escola inclusiva perpassam as prerrogativas legais, consolidando-se com a proposição de não apenas estabelecer uma legislação que possibilite a garantia de uma educação para todos, mas, principalmente de buscar alternativas pedagógicas que permitam e/ou oportunizem o acesso, a permanência e a conclusão bem-sucedida por todos os envolvidos no processo de escolarização.

Assim, não é mais discutido que o processo de inclusão escolar se concretize apenas por meio das políticas educacionais, mesmo que essa seja (ou possa ser) o caminho para a solidificação de estratégias didático-pedagógicas, necessárias para a existência de uma educação de possibilidades inclusivas.

A proposta desta pesquisa é construir uma discussão no campo prático a partir das orientações da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, e de outras legislações pertinentes acerca do atendimento educacional especializado e do trabalho docente realizado pelos professores na sala regular de ensino, tendo em vista a inclusão educacional do aluno com deficiência(s) na escola regular.

Nessa perspectiva, o estudo que propomos não busca investigar como ocorre o trabalho docente na sala de aula regular, nem tampouco no atendimento educacional especializado, mas, propor uma reflexão sobre a relação existente (ou não) entre o profissional do atendimento educacional especializado com o professor da sala regular de ensino, de modo a construir uma interface na ação docente desses profissionais envolvidos no atendimento educacional dos alunos com deficiência, cada um de acordo com as orientações didáticas e pedagógicas apontadas pelas legislações e literatura especializada da área.

Portanto, sentimos a necessidade da realização de um estudo que busque investigar a relação pedagógica entre o profissional do AEE e o da sala de ensino regular. Desse modo, acreditamos que a realização desta pesquisa além de contribuir para as discussões educacionais, priorizando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), também contribuirá para que se construam políticas de formação continuada sobre a relação entre o profissional do AEE e da sala de aula regular.

Compreendemos que a existência de uma escola inclusiva não se evidencia apenas com o estabelecimento de diretrizes que garantam a matrícula e o acesso do aluno com deficiência na escola regular (tampouco nos serviços de infraestrutura e de adaptação arquitetônica, aquisição de mobiliário e de equipamentos didático-pedagógico, mas em uma escola que possibilite a permanência e a conclusão do(s) período(s) de escolarização).

Assim, acreditando que a ação pedagógica inclusiva se faz por meio de um fazer docente parceiro, propomos como objeto de estudo, investigar a relação entre o profissional que atua no AEE e o que atua na sala regular de ensino, de modo a compreendermos a relação existente entre esses dois profissionais, com vista à inclusão do aluno com deficiência(s) na escola regular.

Para a realização deste estudo, buscamos responder a seguinte questão central: Qual a relação existente entre os profissionais que atuam no AEE e os que atuam na sala

ISBN: 978-85-5757-065-8

regular de ensino? Como forma de melhor compreender o nosso objeto de estudo, elaboramos algumas questões que nortearão nossa investigação, a saber: Como ocorre a relação entre os profissionais do AEE e da sala regular de ensino? Quais as atribuições dos profissionais do AEE e da sala regular de ensino? Que momentos de formação são realizados na escola que possibilite o envolvimento dos profissionais do AEE e da sala regular de ensino?

Articulado as nossas questões de pesquisa, com o nosso objeto de investigação, nosso estudo tem os seguintes objetivos: Investigar a relação existente entre os profissionais que atuam no AEE e os que atuam na sala regular de ensino. Identificar como ocorre a relação entre os profissionais do AEE e da sala regular de ensino; Analisar as atribuições dos profissionais do AEE e da sala regular de ensino, e Investigar que momentos de formação são realizados na escola que possibilite o envolvimento dos profissionais do AEE e da sala regular de ensino.

Neste aspecto**,** este trabalho busca uma discussão teórica nos documentos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), decretos e resoluções, além dos estudos de Bedaque e Silva (2012), Ropoli (2010), Martins (2007) e, outros, trazendo uma discussão teórica sobre as atribuições dos profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e os da sala regular de ensino, de modo a possibilitar a inclusão do aluno com deficiência na escola regular.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 A inclusão escolar de pessoas com deficiência

O processo de inclusão escolar, como política pública, precisa concretizar-se nas práticas escolares não apenas por meio da oferta de matrículas ou pelas adequações de ordem física, tais como as adaptações arquitetônicas, mas, e acima de tudo, no direito ao ensino e a aprendizagem, permeada pela oferta de qualidade que possibilite a construção de um sujeito ativo, com autonomia, e com sentimento de pertencimento dentro do espaço escolar e da sala de aula. É evidente que não podemos descartar a importâncias de políticas públicas para a construção de um novo redirecionamento do sistema educativo e do trabalho pedagógico da escola, a qual tem na sua essência possui o estigma da exclusão, separando os que sabem e, os que não sabem, os que tem deficiência e aqueles ‘ditos normais’.

Martins (2007, p.16), ao apresentar uma discussão sobre inclusão, conceitua Educação inclusiva ao apontar que:

> [...] implica na aceitação das diferenças, na compreensão da diversidade humana com algo normal e positivo. Assim, educar alguém num ambiente segregado significa impedir que tenha acesso a formas ricas e estimulantes de socialização e aprendizagem, que acontecem na sala regular devido a diversos fatores, entre os quais destacamos: a diversidade que existe no ambiente do ensino regular; a possibilidade de construir ativamente conhecimentos e, também a aceitação social; o consequente aumento da autoestima das crianças identificadas com necessidades especiais.

A autora nos apresenta que a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular

ISBN: 978-85-5757-065-8

consiste em dar ao aluno o direito de aprender a partir da relação com o outro e consigo mesmo num espaço de desejos, de sonhos, de diversidade de saberes, o que contribui para o desenvolvimento do aluno em todos os seus aspectos, cognitivo, afetivo, social e outros.

Compreendemos, pois, que a inclusão escolar das pessoas com deficiência não pode ser concebida apenas como a inserção na sala regular, já que, em conformidade com o que indica Pinto (apud MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p.200) a "[...] forma em que está sendo discutida a escola inclusiva vem reduzindo o conceito de inclusão a uma simples contraposição dos espaços de atenção ou à simples garantia da matricula na escola regular". Portanto, vemos que a inclusão do aluno com deficiência na sala de aula regular é muito mais do que promover acesso a sala de aula comum, é criar oportunidades para que o mesmo possa ter a garantia de sua permanência e de conclusão de seu(s) período(s) de escolarização.

Isso nos remete à reflexão de que a escola precisa mudar, para assim poder criar estratégias que possam efetivar verdadeiramente a prática inclusiva do(s) aluno(s) com deficiência(s) no contexto escolar. Sob esse princípio, a escola inclusiva é aquela que vê o outro dentro do processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, concebe o outro como corresponsável pelo desenvolvimento humano.

Nessa compreensão, a escola na perspectiva educacional inclusiva busca (ou deveria buscar) constantemente alternativas que possibilitasse um ensino e uma aprendizagem que rompesse com os modelos e concepções tradicionais sobre a educação para as pessoas com deficiência, de modo a contribuir para a existência de uma escola que oportunize e crie possibilidades de aprendizagem para todos. Dessa forma, teríamos uma escola de possibilidades, que acredita nas potencialidades de cada pessoa, confia e incentiva o desenvolvimento de cada um.

Nesse contexto, como garantia de direito e acesso ao ensino e à aprendizagem, é preciso discutir como a escola concebe a prática educativa inclusiva, voltada para as pessoas com deficiência(s), que deixaram de ser atendidas em escolas especiais e passaram a fazer parte das escolas da educação básica, consideradas regulares.

Percebemos que aqueles profissionais que desenvolvem a atividade de ensino não devem considerar apenas a inclusão do aluno com deficiência no espaço escolar, mas também seu pertencimento dentro das relações cotidianas da sala de aula. Entendemos que a escola inclusiva é aquela que envolve o outro dentro do processo, não existindo segregação, mas uma construção coletiva e dialógica, em que cada um constrói e reconstrói a sua aprendizagem.

A oferta educacional para as pessoas com deficiência no ensino regular, de acordo com as legislações pertinentes e as políticas públicas para a educação especial, estrutura-se, como já mencionado anteriormente, a partir da inclusão na sala de aula regular e com o atendimento educacional especializado, o qual deve ocorrer no contra turno escolar da sala de aula comum, onde o aluno está matriculado. E assim, tanto a oferta do AEE como das atividades curriculares desenvolvidas na sala regular devem contribuir para o desenvolvimento do aluno em seus diversos aspectos do desenvolvimento.

Concebendo a necessidade da existência de uma prática criativa no campo da escola inclusiva, percebemos a necessidade da realização de um trabalho pedagógico que parta da

ISBN: 978-85-5757-065-8

relação existente entre o profissional da sala regular de ensino e do AEE já que, conforme orientações de documentos oficiais e leitura especializada na área, cada profissional possui uma atribuição dentro de seu espaço de atuação, cabendo a cada um dentro de seu espaço construir estratégias que permita a inclusão do aluno com deficiência no contexto educacional.

O AEE garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/1996 que determina em seu Art. 58, § 2º que "O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas". Portanto, o processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular deve acontecer por meio de uma ação pedagógica construída pela relação entre o profissional que atua no atendimento educacional especializado e com o professor da sala de aula regular, o que exige a presença de uma prática pedagógica criativa, de modo que o aprendido no espaço do atendimento educacional especializado esteja articulado com as aprendizagens desenvolvidas no ambiente da sala regular de ensino.

De acordo com a Resolução nº 04/2009 em seu Art. 2º:

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

A partir da função do AEE estabelecida pela Resolução nº 04/2009, percebemos que o AEE não substitui o momento de escolarização do aluno com deficiência ou com transtorno global do desenvolvimento e superdotação, mas complementar ou suplementar, o que propõem a realização de um trabalho pedagógico articulado entre os profissionais que atuam na sala de atendimento especializado com a sala de aula comum, onde o aluno esteja matriculado.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece que:

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. 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, 12).

A Política Nacional de Educação Especial mostra que, como já dissemos anteriormente, não tem a função de substituir ao ensino e as aprendizagens desenvolvidas na sala comum, e, que cada uma tem atribuição diferente no processo de inclusão do aluno com deficiência na escola regular de ensino. Assim, a partir do enfoque acerca da funcionalidade do AEE a partir deste documento, compreendemos que o ato inclusivo, solidifica-se a partir da articulação entre os profissionais do AEE e da sala de aula comum, pois ambos devem propor uma prática pedagógica que oportunize ao aluno com deficiência a desenvolver suas aprendizagens de forma significativa.

A importância da proposição de uma prática pedagógica criativa a partir da relação

ISBN: 978-85-5757-065-8

entre o profissional que atua no AEE e na sala regular de ensino se dá na medida em que cada profissional é capaz de assumir atribuições dentro de sua atuação, em que cada um busca construir alternativas que melhor contribuam para a inclusão educacional dos alunos com deficiência atendidos no AEE e matriculados na sala regular de ensino.

Sobre as atribuições do profissional do AEE a Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, assim estabelece no Art. 13:

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

A Resolução apresenta uma série de atribuições didático-pedagógico que exigem do profissional o desenvolvimento e construção de uma prática criativa, capaz de contribuir para a autonomia do aluno com deficiência no contexto escolar, de modo a construir caminhos que facilitem a sua aprendizagem na sala regular de ensino. Percebemos que uma das atribuições do professor do AEE é estabelecer uma articulação com o professor da sala regular de ensino, atribuição essa, principal eixo de discussão em nosso estudo, como elemento de construção de uma prática pedagógica criativa e inclusiva.

A partir das atribuições do professor do AEE, percebemos que a sua função se caracteriza pela realização de um trabalho que deve se articular com toda a comunidade escolar, em especial com professor da sala de aula de aula comum, de modo a garantir a inclusão do aluno com deficiência na sala regular. A respeito disso, Ropoli (2010, p.19) sugere que a articulação entre o profissional do AEE e comunidade escolar como um todo deve ocorrer a partir dos seguintes eixos:

- A elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- O estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- A discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolar;

- O desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- A formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar.

A autora, ao privilegiar alguns eixos para a articulação do professor do AEE com os demais envolvidos no contexto escolar (professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores), enfatiza a necessidade da existência de uma prática pedagógica inclusiva articulada e, ao mesmo tempo criativa, como forma de concretizar no chão da escola o processo de inclusão do aluno com deficiência.

Bedaque e Silva (2012, p. 201), quando trata da relação sobre as atribuições do profissional que atua no AEE, indica que:

> [...] imprimir-se, em sua formação, o desenvolvimento de competências que o permitam eliminar de suas práticas pedagógicas o enraizamento de concepções de ensino e de aprendizagem que negam as capacidades e potencialidades dos sujeitos em desenvolverem-se, aprenderem, participarem, interagirem no e com o mundo em que vivem, independente da condição em que se encontrem.

As autoras nos levam a uma reflexão sobre a necessidade de buscarmos construir estratégias que permitam o desenvolvimento dos sujeitos, o que nos remete a existência de uma prática pedagógica criativa e, ao mesmo tempo, construída a partir da articulação entre o profissional do AEE e da sala de aula comum.

Nesse processo de articulação, que deve ocorrer na oferta da educação especial na perspectiva educacional inclusiva, percebemos que cada profissional possui atribuições diferentes, e, que cada profissional, a partir de seu espaço de atuação, deve criar em parceria estratégias que proporcionem o ato inclusivo e que garantam o direito de aprendizagem a todos os envolvidos no processo educacional inclusivo.

3 METODOLOGIA

Nesta parte de nosso estudo, abordamos os procedimentos metodológicos que foram percorridos durante todo o processo de realização da pesquisa. Assim, para realização deste estudo, que trata de uma investigação sobre a relação existente entre os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e na sala regular de ensino, recorremos à pesquisa qualitativa, por diferir de outras abordagens de pesquisa tradicional, oportunizando a presença do outro dentro do processo investigativo.

Assim, nossa pesquisa se realiza em uma escola da rede estadual de ensino do município de Assú/RN, tendo como público-alvo os profissionais que atuam no AEE e na sala

ISBN: 978-85-5757-065-8

regular de ensino.

O processo de construção das informações no estudo se deu por meio da técnica de entrevista, onde utilizamos um questionário com perguntas subjetivas, no qual buscamos compreender junto aos envolvidos na pesquisa a relação existente entre os profissionais que atuam no AEE e na sala regular de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a construção das informações na pesquisa, como já apresentamos na metodologia deste trabalho, utilizamos a técnica de entrevista com uso de questionário, através do qual buscou investigar a relação existente entre os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e na sala regular de ensino, de modo a compreendermos como acontece a relação entre esses profissionais.

O questionário foi organizado e ou estruturado por questões subjetivas, a fim de facilitar a expressão dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa. Utilizamos o mesmo questionário para os dois profissionais.

Nesse sentido, buscamos compreender entre os participantes da pesquisa "*Como ocorre o planejamento das atividades desenvolvidas em sua sala (no AEE ou na sala regular), de modo a possibilitar a inclusão do aluno com deficiência?"*

> *Realizo um planejamento normal, não vejo diferença, só porque tenho na sala um aluno com deficiência. Procuro sempre realizar um planejamento para todos (Excerto da fala da professora da sala regular).*

> *O meu planejamento é feito a partir da deficiência do aluno, procuro propor atividades que facilite a sua aprendizagem na sala regular de ensino (Excerto da fala da professora do AEE).*

Nas informações construídas para este questionamento, vimos que o planejamento realizado tanto, pelo profissional da sala regular de ensino, como o da sala de AEE, ocorre de forma desarticulada, não existindo assim, nenhuma relação. Os professores abordam sobre a realização de um planejamento que possibilite a inclusão do aluno com deficiência na escola, mas ao mesmo tempo, não desenvolve uma ação que se articule com os outros espaços onde o aluno é atendido.

Assim, questionamos "*Você tem conhecimento do que é trabalhado no AEE ou na sala regular de ensino, de modo a possibilitar a inclusão do aluno com deficiência*?".

> *Não. Nunca procurei saber o que o aluno faz na sala de AEE, nem tampouco conversamos (professora do AEE), acredito que é tipo uma sala, onde o aluno vai realizar algum tipo de atividade de reforço, tipo alfabetizar, já que muitos dos alunos com deficiência não são alfabetizados (Excerto da fala da professora da sala regular).*

> *Não. Sempre procuro realizar o meu trabalho voltado para o aluno, para aquilo que vejo como necessidade para ele. Aqui eu não me preocupo com o conteúdo, me preocupo mais com a socialização do aluno (Excerto da fala da professora do AEE).*

ISBN: 978-85-5757-065-8

Percebemos nas informações produzidas que nenhum dos profissionais que trabalham diretamente com o aluno com deficiência, busca compreender o que é trabalhado por ambos os profissionais nos espaços do AEE e da sala regular de ensino, cada um realiza seu trabalho isoladamente, sem procurar saber como o aluno com deficiência convive no outro espaço de aprendizagem.

Assim, procuramos construir junto aos pesquisados sobre "*Como a escola possibilita o planejamento das atividades a ser desenvolvidas pelo AEE e a sala regular de ensino?"*

> *A escola realiza encontros de planejamentos bimestralmente. A coordenação pedagógica marca o dia para o planejamento e a gente planeja o que vai ser trabalhado no bimestre letivo. Nesse momento, selecionamos algum material que possa ajudar a aprendizagem o aluno com deficiência (Excerto da fala da professora da sala regular de ensino).*
>
> *O planejamento é feito meio que individualizado. Não existe algo coletivo, mesmo porque eu sou a única professora da sala de AEE. Assim, no encontro do planejamento, eu organizo o material da sala, faço os registros de acompanhamento dos alunos, e elabora algumas atividades para ser realizadas durante o bimestre ou durante a semana, já que semanalmente eu faço meus planos de atendimento (Excerto da fala da professora da sala de AEE).*

As informações que foram sendo construídas durante a pesquisa, nos mostra a ausência de uma ação pedagógica que possibilite um envolvimento entre os profissionais que atuam no AEE e na sala regular de ensino. Vimos nas respostas das professoras pesquisadas, que não existe nenhum trabalho em parceria entre elas, seja na ação docente realizada por elas, como também na própria ação do planejamento coordenada pela equipe pedagógica da escola, isso contribui para que a ação pedagógica e docente que ocorre na escola na perspectiva educacional inclusiva aconteça isoladamente, sem levar em consideração o que acontece em ambos os espaços onde o aluno com deficiência participa das atividades pedagógicas.

Outro questionamento realizado junto as participantes de nossa pesquisa foi "*O que é levado em consideração para a organização das atividades do AEE e da sala regular de ensino, de modo que se volte para a inclusão do aluno com deficiência na escola?".*

> *Para organizar as atividades do aluno com deficiência na minha sala de aula, busco propor atividades que facilitem a sua aprendizagem. Como por exemplo, com o aluno surdo que tenho, mesmo sem saber Libras, procuro falar de frente pra eles, repito as palavras, de modo a facilitar a leitura labial. Acredito que organizando as atividades dessa natureza, contribui para que o aluno com deficiência sinta-se incluído na sala de aula (Excerto da fala da professora da sala regular)*
>
> *Procuro organizar atividades a partir da deficiência do aluno. Como atendo na sala de AEE diversas deficiências, procuro sempre realizar atividades que ajudem nas suas tarefas diárias. Para cada deficiência, procuro realizar um tipo de atividade (Excerto da fala da professora da sala de AEE).*

As respostas das participantes vão ao encontro do que estamos dialogando nessa parte

ISBN: 978-85-5757-065-8

do estudo. Não existe um trabalho parceiro entre os envolvidos com a prática pedagógica inclusiva. Os profissionais que atuam na sala regular e no AEE realizam suas práticas isoladamente, sem procurar conhecer o que vem sendo desenvolvido pelo outro profissional.

Para esta ultima informação construída, vimos que o foco do processo não é a pessoa, o ser humano, sujeito do processo de aprendizagem, e sim a própria deficiência. Nessa compreensão, é que leva os pesquisados a realizar uma ação isolada, desarticulada do processo de ensino e aprendizagem.

Bedaque e Silva (2012), nos orienta sobre a importância e a necessidade de construção de um trabalho colaborativo entre os profissionais que atuam na oferta de uma educação inclusiva, de modo a possibilitar uma ação mais parceira.

Refletindo sobre as informações construídas na pesquisa, sob a luz da discussão teórica tecida para a realização deste estudo, vimos que a ação pedagógica inclusiva, não deveria ser construída isoladamente, mas, de forma a possibilitar uma relação entre os sujeitos envolvidos, conforme discutimos em Ropoli (2010).

A ausência de uma relação entre os profissionais que atuam no AEE e na sala regular de ensino da escola pesquisada, nos remete a necessidade de uma proposição de um processo de formação continuada dentro do próprio ambiente escolar, de modo a propor uma reflexão acerca da importância do trabalho do AEE articulado com a ação docente desenvolvida na sala regular de ensino.

Para isso, como retorno da pesquisa para a instituição pesquisada, comprometo-me a voltar à escola para uma reunião onde poderemos discutir esses dados aqui apresentados e sugerir algumas ideias que favoreçam uma aproximação dos profissionais que atuam no AEE e na sala regular de ensino. Essa aproximação fortalecerá os princípios da educação inclusiva deste estabelecimento de ensino, além de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência(a).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estudo acerca da relação entre os profissionais que atuam no AEE e na sala regular de ensino nos possibilita a realização de ação reflexiva sobre o que chamamos de educação inclusiva, pois necessariamente, precisamos realizar um trabalho coletivo que possibilite de fato que a inclusão se concretize.

Assim, nesse estudo percebemos a ausência de uma relação entre o professor da sala regular de ensino e da sala do AEE, o que contraria as discussões teóricas realizadas, onde identificamos a necessidade de que ambos os profissionais precisam caminhar juntos, um conhecendo e contribuindo para com a ação do outro.

Nesse sentido, ao buscarmos compreender "*Qual a relação existente entre os profissionais que atuam no AEE e os que atuam na sala regular de ensino,* percebemos que não existe nenhuma relação pedagógica entre esses profissionais, cada um faz seu trabalho de forma particular, sem buscar uma articulação com o que é desenvolvido em ambos os espaços.

Essas informações respondem ao nosso objetivo de pesquisa: Investigar a relação

existente entre os profissionais que atuam no AEE e os que atuam na sala regular de ensino, onde percebemos que tal relação não acontece, ou seja, a ação didático-pedagógico é feita sem um planejamento articulado, é cada um por si.

Ao buscar compreender por entrevistas como ocorre a relação entre os profissionais do AEE e da sala regular de ensino, e, buscando analisar as atribuições dos profissionais do AEE e da sala regular de ensino, além de investigar que momentos de formação são realizados na escola que possibilite o envolvimento dos profissionais do AEE e da sala regular de ensino, percebemos que não existe na escola espaço e ou momentos de formação continuada que contribuam para que os profissionais reconheçam ou percebam a necessidade de um trabalho coletivo. Nestes termos, cada um procura realizar suas atribuições profissionais a partir de suas próprias compreensões acerca da ação docente na perspectiva educacional inclusiva.

Com este trabalho, acreditamos na possibilidade de construirmos uma reflexão sobre a importância de uma aproximação do fazer pedagógico entre os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado e com os que atuam na sala regular de ensino, como forma significativa de realizar uma prática educacional inclusiva, possibilitando, dessa forma ações que desenvolvidas de forma articulada entre o professor do AEE e da sala regular de ensino, uma atuação que favoreça a autonomia e a aprendizagem do aluno com deficiência dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009.** Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 28. Abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da Republica. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 31 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://www.gov.br. Acesso em: 31 out. 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 31 out. 2015.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. O atendimento educacional especializado na perspectiva colaborativa In MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; PIRES, José. **Inclusão escolar e social**: novos contextos, novos aportes (Orgs.). Natal/RN: EDUFRN, 2012.

MARTINS, Lúcia de Araújo. Falando de inclusão, para início de conversa. In: MARTINS, Lúcia de Araújo (et al.). **Educação e inclusão social de pessoas com necessidades especiais**: desafios e perspectivas. - João Pessoa, Editora Universitária, 2007.

ISBN: 978-85-5757-065-8

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Educação inclusiva? Desafios para a escola. **In**: MONEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia Rodrigues (Orgs.). **Educação como espaço de cultura**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2007. P. 197 -2007.

RAPOLI, Edilene Aparecida. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva [et. Al.].- Brasilia: MEC/SEE; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

ACESSO DO SURDO A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CATOLÉ DO ROCHA - PB

Aldenisa de Souza Medeiros
Francisco Varder Braga Junior

RESUMO
Este trabalho intenta compreender como ocorre o acesso ao ensino regular dos surdos do município de Catolé do Rocha – PB, na escola Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia, utilizando como metodologia a pesquisa de campo de cunho quanti- qualitativo e de estudo bibliográfico. Inicialmente, aplicamos uma entrevista de roteiro semiestruturado com o Secretário de Educação do município e a Gestora da escola pesquisada. Posto isso, a problemática da pesquisa gira em torno da inclusão dos surdos na escola pública e seu enfoque pedagógico que está no acesso dos mesmos na sala de aula regular, reconhecendo a legitimação de seus direitos básicos que contemplam a Educação dos Surdos no Brasil. Ao expor a legislação atual, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e demais leis importantes para a área, podemos perceber que a inclusão de pessoas com deficiência é uma política educacional que contempla o atendimento escolar dessas pessoas no mesmo espaço que outras, para que elas tenham acesso ao conhecimento escolar. O processo de inclusão tem se constituído em uma das políticas públicas de destaque nas últimas décadas, uma vez, que busca assegurar o direito de acesso de alunos deficientes no ensino regular a partir da adoção de encaminhamentos e apoios pedagógicos, de acordo com a especificidade apresentada pelo educando. Ademais, nos resultados alcançados,verificamos que a efetivação do processo de inclusão de alunos surdos, tem um déficit em relação a sua abrangência em todas as escolas, profissionais capacitados, que tenham conhecimento da Língua de Sinais para dar suporte aos professores regentes. Além disto, foi visto que ainda existem inúmeras dificuldades inerentes a esse processo, que precisam ser superadas, tais como a formação do professor, que atua no ensino regular, para ampliar os domínios metodológicos e também da Língua brasileira de Sinais, assim como mais escolas capacitadas para estabelecer o acesso à educação regular dos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Inclusão. Surdos.

ABSTRACT
This study aims to comprehend how to occur the access to regular learning of the deaf from the public school *Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia,* in *Catolé do Rocha – PB*. To do it, this study utilized field research as a methodology and an analysis quantitative and qualitative working together with a bibliographic study. From the beginning, was applied a semi-structured interview, municipal secretary of education was interviewed and the management of the school used to conduct this research. Considering this, the objective of this work is to analyze the political inclusion of deaf people in the public school, this research focus on the pedagogical aspect utilized in classes of regular education from the chosen school, knowing about the legislation that guarantee the education to deaf people in Brazil. Thus, the deaf people rights exposed in the constitution says that deaf people have the right to study together with other students without prejudice, in other words schools need to appropriate the teaching-learning process to every student, the access to knowledge need to be democratic. Therefore, the process of inclusion of deaf people is a public politic that is standing out in the last decades, once a time that try to find to secure the rights of disabled people to the regular education from the adoption of a public politics to increase it and to supply the learner needs according to his difference. Besides that, the achieved results shows that the process must to be improved, the school need more professionals capacitated to communicate in LIBRAS to support teachers. Furthermore, this research identified many difficulties inherent to this process, professionals and authorities need to fix this, and teachers need to improve their abilities in this process of teaching deaf learners in regular education. In conclusion, the politics of educational inclusion must be improved, the teacher need more incentive and investments in their practice, they need to increase their methodologies and to learn more about LIBRAS, and the deaf students need more able schools to receive them.

Keywords: Education. Inclusion. Deaf.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva veio para acolher todas as pessoas sem exceção, favorecendo a educação para todos através do atendimento educacional às pessoas com deficiência. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/ nº 4024/61, enfatiza o direito das pessoas com deficiências à educação, preferencialmente no sistema geral de ensino.

No Brasil, registrou-se pela primeira vez a preocupação com as pessoas com deficiência em meados da década de sessenta do século XX, quando o Imperador D. Pedro II criou o Instituto Benjamin Constant para os cegos em 1954, e o Instituto para surdos em 1857, que atualmente chama-se Instituto Nacional de Educação-INES. Segundo Marcos José Silveira Mazzotta, (2005, p. 29),D. Pedro II que, pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A criação desta escola ocorreu graças aos esforços de Ernesto Hüet e seu irmão.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial (1997), antes de 1857, o professor francês HernestHuet (surdo e partidário de l'Epée, que usava o Método Combinado) veio para o Brasil, a convite de D. Pedro II, transformando o Colégio Vassimon no Imperial Instituto com dois alunos surdos, e mais de cem anos depois, ele passaria por mudanças, por conta da Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Com o passar do tempo, o colégio tornou-se um dos mais importantes centros educacionais especializados para alunos,sendo mantido pelo governo federal, atendendo, crianças, jovens e adultos surdos, de ambos os sexos.

Diante disso, no século XX, com a fundação do Instituto, foram abertas mais oportunidades para pessoas surdas. No Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas em São Paulo, a Escola Concórdia em Porto Alegre, a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem "Ludovico Pavoni" - CEAL/LP - em Brasília/DF e várias outras que, assim como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),e a maioria das escolas de surdos do mundo, adotaram o Método Oral.

Nessa perspectiva, secretarias Estaduais e Municipais de Educação foram surgindo no Brasil, passando a coordenar o ensino das crianças com necessidades especiais, de início denominadas como portadoras de deficiências,assim, foram surgindo as Salas de Recursos e Classes Especiais para surdos, com recursos públicos ou privados. Destarte, veio para o Brasil uma professora da Universidade para Surdos do Mundo (Gallaudet University Library - Washington - EUA), na década de 70, dando início a uma movimentação sobre o no Brasil. Com isso linguistas brasileiros começaram a se interessar pelo estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e a contribuição dela para a educação do sujeito surdo. Contudo, só no ano de 1994, os estudiosos começaram a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), criada pela própria comunidade surda.

Todavia, em 24 de abril de 2002, o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei nº 10. 436,que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas e como a segunda língua

ISBN: 978-85-5757-065-8

do Brasil, declarando-a como direito a todo cidadão surdo o uso como sua língua materna. Já no ano de 2005, foi aprovado o Decreto 5.626, em 22 de dezembro que regulamentou a lei 1.0436, e a lei nº 10. 436 de 24 de abril de 2002, especificando os demais direitos dos cidadãos surdos na área da saúde, educação, trabalho além de defender a cultura dos surdos e a importância da obrigatoriedade dos interpretes de LIBRAS e sua formação.

A Constituição Federal de 1988 afirma a cidadania do povo brasileiro, com ela pela primeira vez uma lei no país fala da Seguridade Social, que é a proteção social para quem contribui e também para quem não contribui com a Previdência Social. Com isso ela tornou universal o direito à Saúde e à Assistência Social. Em 24 de outubro de 1989, foi criada a Lei Federal nº. 7.853, sendo a mais importante das legislações em tratar os direitos das pessoas com deficiência, regulamentada pelo Decreto n º 3.298, de 20/12/1999.

Ao observar a trajetória histórica das pessoas com deficiência, nota-se que as mesmas foram excluídas da sociedade, abandonadas a sua própria sorte. De acordo com Léo Kanner (1964, p.5), "a única ocupação para os retardados mentais, encontrados na literatura antiga é a de bobo ou de palhaço, para a diversão dos senhores e de seus hóspedes". Assim, com a surdez, as crianças eram consideradas irracionais, obrigadas a cumprir com os trabalhos mais desprezíveis, viviam sozinhas, lançadas a sorte, pois para a lei da época elas eram imbecis, pessoas sem direitos, eram sacrificados, excluídos da comunhão de heranças e ainda haviam sanções bíblicas contra o casamento de duas pessoas surdas.

Contanto, os surdos vêm conquistando seu espaço, atualmente observa-se que os governos têm se preocupado com a inclusão. De acordo com a Declaração de Salamanca(1994, p. 15) “a expressão necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares”, a Constituição brasileira, em seu artigo 208, garante "o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". A lei nº 9394/96, estabelecendo diretrizes e bases na educação nacional procura trazer a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Nessa mesma direção,Romeu Sassaki (1997, p. 150), aponta que "é preciso rever toda a legislação pertinente à deficiência, levando em conta a constante transformação social e a evolução dos conhecimentos sobre a pessoa deficiente”.

Desse modo, é importante salientarmos que, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi desenvolvida baseada na língua de sinais francesa, a linguagem de sinais não é universal, cada localidade possui a sua.A LIBRAS possui estrutura gramatical própria, os sinais são formados através da combinação de formas e de movimentos das mãos e de pontos de referência do corpo ou no espaço. De acordo com a legislação vigente, LIBRAS constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos das comunidades das pessoas com deficiência auditiva doBrasil, onde há uma forma de comunicação e expressão, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria.De acordo Fernandes (1998)a LIBRAS não pode ser estudada tendo como base a Língua Portuguesa, pois esta tem uma gramática diferenciada, independente da língua oral. A ordem dos sinais na construção de um enunciado obedece regras próprias, que refletem a forma do surdo processar suas ideias, com

ISBN: 978-85-5757-065-8

base em sua percepção visual-espacial da realidade.

Para Barbosa e Amorin(2008), o tema inclusão tem sido muito discutido, dando ênfase ao respeito que se deve ter em relação às diferenças e a participação de todos, em todas as áreas, inclusive os surdos que podem participar da sociedade, sendo incluídos nas escolas do ensino regular. Ainda existem muitas dúvidas de como fazer a inclusão, o que tem fomentado várias discussões, já que ocorre vários paradigmas idealizadores de uma educação de pessoas com necessidades especiais, principalmente referentes aos surdos. Todavia, o acesso à escola constitui um direito adquirido das pessoas. Assim, "a constatação de que nossa Constituição adota princípios e regras afinadas com a chamada inclusão é importantíssima porque traz consequências práticas na defesa de direitos sociais e individuais indisponíveis" (FÁVERO, 2007, p. 39).Certamente, a inclusão proporciona o convívio com as diferenças, acarretando a vida uma lição que não se encontra em livros ou nos bancos acadêmicos, como o respeitar, entender e reconhecer o outro, desfrutando da convivência e partilhando as especificidades de cada um.

Nessa perspectiva, há uma necessidade de redefinir e colocar em ação, novas alternativas de formação continuada ao professor, garantindo assim práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão do aluno surdo, promovendo a atualização e o desenvolvimento de conceitos educacionais compatíveis com esse desafio, trabalhando com estratégias que auxiliarão o entendimento dos alunos surdos.

Diante desse panorama, surgiu uma inquietação para compreender a inclusão, na perspectiva de perceber como acontece o acesso das crianças surdas na educação regular, entrelaçamento com pensamentos de autores e as leis que amparam os surdos. Assim, este trabalho teve como objetivo geral investigar o acesso do surdo a educaçãono município de Catolé do Rocha – Paraíba, e como específicos, apropriar de conhecimentos sobre a literatura da Educação do surdo; e averiguar se a legislação está sendo respeitada quanto à questão da educação do surdo no município de Catolé do Rocha – PB, mais precisamente na escola Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia.

Portanto, levando em consideração o processo de ensino aprendizagem na Educação dos surdos, procuramos nesse artigo refletir acerca da concepção histórica no processo de inclusão na educação, apresentando uma metodologia qualitativa e quantitativa que permitindo as condições para uma melhor compreensão da história dos surdos e seus processos de inclusão na educação e no meio social.

METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado na escola municipal, Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia,localizada na zona urbana de Catolé do Rocha/PB. A instituição atende cerca de 900 alunos nos turnos manhã, tarde e noite, dos quais tem 30 alunos com deficiência, dispondo de uma sala multifuncional e uma psicopedagoga, para atender aos alunos com deficiência. A pesquisa aconteceu no período de maio de 2017, e durante a execução do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, modalidade a distância oferecido

ISBN: 978-85-5757-065-8

pela Universidade Federal do Semi–Árido (UFERSA).

Inicialmente, executamos uma pesquisa exploratória com uma abordagem quanti –qualitativa com uma pesquisa de campo na escola em estudo, para investigar o acesso do surdo à sala de aula, entrevistando a gestora da escola e o Secretário de Educação do município de Catolé do Rocha-PB, utilizando como um dos instrumentos de pesquisa uma entrevista semiestruturada, registrada por um gravador, para facilitar a compreensão das falas dos entrevistados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com dados coletados na entrevista com o secretário, o município atende em torno de 50(cinquenta) alunos com deficiência matriculados no ensino regular, desse número, 30 (trinta) estão matriculados na instituição em estudo. No município existem duas escolas modelo, as quais contêm salas multifuncionais para o atendimento e acompanhamento das crianças com deficiência, mas apenas a escola pesquisada atende aos educandos surdos, a qual conta com uma profissional da área de LIBRAS, uma interprete da Língua de Sinais que está em sala de aula juntamente com a professora para auxiliar na aprendizagem dos alunos surdos.

Contudo, apesar dos avanços consideráveis referentes à educação em nosso país, as leis em vigor ainda não são suficientes para garantir um aprendizado eficaz aos surdos, devido às práticas educativas em sua grande parte serem voltadas para a maioria ouvinte. Existem várias instituições escolares no município de Catolé do Rocha, porém apenas o Centro de Ensino Fundamental Luzia Maia, atende ao aluno surdo, o que demonstra ainda uma carência de atendimento especializado nas instituições de ensino.

Ao analisar a fala dos entrevistados, verifica-se que ambos discursam a partir de pressupostos comuns quando se referem ao acesso ao ensino regular, pois relatam que o acesso ao ensino regular é para todos sem distinção e todos que chegam são matriculados e inseridos normalmente, procurando sempre atender cada um em sua especificidade.

O Secretário de educação relata que o município está pronto a atender todos,levando em conta as restrições de cada indivíduo, porém foi visto que apenas duas escolas possuem salas multifuncionais e apenas uma atende aos surdos. Todavia,o fato de umaúnica escola subsidiar esse acesso, dificulta a vinda de mais alunos surdos, pois com uma única instituição com intérprete centraliza o acesso à educação, e aqueles que residem distantes acabam sendo desestimulados por conta da dificuldade de locomover- se até a instituição.

A Declaração de Salamanca (1994) é enfática ao afirmar que as Escolas Inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

É importante destacarmos que a Gestora está à frente da escola há apenas 5 (cinco) meses, mas pôde-se perceber a participação e integração do corpo docente juntamente com todos os funcionários da escola para que o trabalho educacional esteja voltado para a formação

ISBN: 978-85-5757-065-8

critico-social do alunado. Em relação a inclusão de alunos surdos, a Gestora conta que é desafiador para a equipe escolar, pois a comunicação através da fala é importante.Compreender os desejos, o sentido e a intenção correta do sinal feito pelo aluno surdo significa trazer uma dinamização para todos, assim torna-se essencial aprender e compreender a Língua de Sinais.

Para Teresa EglérMantoan (2006), inclusão é um desafio que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua completude, é imprescindível e indispensável que essa escola desenvolva e aprimore suas práticas, com intuito de atender às diferenças. O aprimoramento é preciso, para que os alunos passem pela experiência educacional sem deixar de extrair o proveito desejável, sendo comprometido com o tempo que é valioso e irreversível em suas vidas no momento do desenvolvimento.

> A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2006, p. 45.)

Dessa forma, as instituições educacionais sejam públicas ou privadas, ao conduzirem constantemente os alunos só para o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento às diferenças, nem mesmo de promover aprendizagens necessárias para formação do cidadão.

Salientando que, mesmo que tenha um déficit de atendimento aos surdos em todas as escolas do município de Catolé do Rocha, a escola aqui representada tem demonstrado respeito na formação dos seus alunos, pois mesmo diante de dificuldades e desafios, tem conseguido driblar tudo isso e proporcionar uma educação valorosa para o alunado de maneira a respeitar as especificidades de cada aluno. Por se tratar de inclusão do surdo no ensino regular, a instituição em estudo leva em consideração os aspectos linguísticos e culturais pertencentes aos surdos como fator de equidade de condições para o desenvolvimento pleno dos alunos,tendo a LIBRAS como eixo central. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, afirma que:

> A Lei nº10. 436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinados que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2008, p.9).

O aluno surdo assistido pela escola está inserido na educação infantil, mesmo estando muito fora da faixa das crianças; diante dessa perspectiva, a Gestora explicou que em outra escola o mesmo frequentava o EJA, e lá estava sendo robotizado, pois não tinha a devida assistência e apenas decorava as letras sem ao menos saber o significado. Todavia, quando o aluno começou a frequentar a instituição em estudo houve uma preocupação em saber o seu

ISBN: 978-85-5757-065-8

nível de alfabetização, sendo constatada a sua não alfabetização, o discente apenas conhecia algumas letras sem atribuir o real sentido de cada uma.

Diante dessas circunstâncias,segundo a gestora, houve uma reunião com o corpo docente e juntamente com todos da escola, decidiram reunir os pais dos alunos para saber a opinião deles em colocar o aluno surdo para iniciar o processo educacional desde a educação infantil, já que ele não tinha sido alfabetizado quando criança. De início alguns estanharam, mas após explicações que haveria uma intérprete na sala para assistir o aluno, e os demais alunos não seriam prejudicados na aprendizagem, os pais prontamente concordaram.

Nessa perspectiva, Moura (1996) apud Góes e Laplane(2007)diz ser mais adequado que a criança surda receba sua socialização em contato com outras crianças surdas e também ouvintes, objetivando possibilitar à criança surda modelos de identidade surda, representando-se como surda de maneira positiva (não como "deficiente", a quem "falta" alguma coisa, o "coitadinho", a "inválida/incapaz"), o que também propiciará maiores condições para se perceber igual/diferente.

No caso desse aluno, que é assistido pela escola municipal analisada, foi socializado pelos familiares adequar os seus próprios gestos a vivência delee, no referente a educação, o discente foi matriculado no ensino regular quando criança e, por conta do não acompanhamento adequado, acabou por não evoluir no processo educacional regular. Com o passar dos anos a crianças e desenvolve acaba deixando de lado sua alfabetização, agora, já na idade adulta, visando uma maneira de conhecer o mundo da educação, matriculou – se no seguimento EJA, que da mesma forma não pôde dar assistência a ele e continuava sendo "robotizado", apenas transcrevia para o caderno aquilo que estava no quadro, sem fazer o menor sentido para sua vida e formação educacional.

Historicamente, as pessoas surdas têm sido excluídas não só do espaço escolar onde tem se efetivado a aquisição da linguagem oral e escrita daqueles que frequentam as classes regulares, mas também, ficam às margens do processo sócio cultural de suas localidades.

É perceptível os grandes desafios para transformar a escola comum existente, em uma escola inclusiva, na qual possamos compreender que esta é a escola para todos e de todos. Por isso, temos o dever, como sociedade, de transformar suas práticas educativas, vencendo os desafios e os possíveis preconceitos.

> Ser contrário à inclusão escolar de alunos com surdez é defender guetosnormalizadores que, em nome das diferenças existentes entre pessoas com surdez e ouvintes, sectarizam, homogeneízam a educação escolar. As pessoas com surdez e/ou alguns profissionais que atuam na sua educação, em alguns momentos, usam o discurso multicultural, defendem as identidades não fixadas, o pluralismo cultural, mas, enfatizam as relações de poder de um grupo majoritário de ouvintes sobre o grupo minoritário de pessoas com surdez. A escolaridade guetificada tem sido defendida, pautada em cultura, língua e comunidade próprias para as pessoas com surdez e que essa posição se baseia em teorias que estão camuflando a visão segregacionista em nome das diferenças (DAMÁZIO, 2005, p.12).

É direito do aluno surdo ser atendido pelo sistema regular de ensino, no entanto, este vem sendo um processo lento, pois, a maioria dos professores da rede regular são despreparados

ISBN: 978-85-5757-065-8

para atender esses alunos.Porquanto, é necessário e essencial oferecer aos professores o direito de uma formação continuada no qual exercitem seu potencial e trabalhem positivamente suas fraquezas, para que ocorra um desenvolvimento profissional relevante e de alta qualidade.

> A formação de professores deverá desenvolver-se em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em língua portuguesa e em língua de sinais. (SALLES, 2004, p. 60)

O professor é um dos atores principais na formação do indivíduo, caracterizando-se importante frente à necessidade de traçar os rumos da educação, observando as necessidades e o desempenho dos alunos, devendo abandonar a postura de professor centrado e flexibilizar sua forma de educar e adaptar- sea diversidade da sala de aula.É preciso assumir a tarefa de educar em meio à diversidade e a dinâmica da sala de aula, deve estar centrado na interação com o grupo.

Para o aluno surdo, é essencial a presença de um intérprete para mediar sua comunicação na sala de aula. Mas, não é viável incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete, é necessário para que o processo de inclusão seja consolidado, haver um ambiente favorável, no qual, o aluno possa desenvolver suas potencialidades, e tenha o contato com os recursos necessários a este processo.

Os professores da escola pesquisada, de acordo com as palavras da gestora, a princípio temeram a esse desafio, era algo novo a desvendar; todavia existiu um processo de preparação dos profissionais para incluir esse aluno surdo no ensino regular, e para isso a intérprete faz a mediação dos mesmos com o aluno surdo. A interprete assisti ao discente em sala de aula, juntamente com a professora titular, dessa forma, esse aluno desde então vem tendo gradativamente uma evolução no referente a sua alfabetização.

O processo educacional do aluno ocorre de duas maneiras, a primeira ele recebe a educação formal na sala de aula regular onde a professora, no processo de alfabetização das crianças, ensina passo a passo e a intérprete repassando para ele de maneira gradativa de acordo com seu entendimento e a segunda acontece na sala multifuncional. Durante esse processo, o aluno vai a cada duas vezes na semana, na sala multifuncional o procedimento de alfabetização acontece de uma forma mais dinamizada.

O trabalho na sala multifuncional foi pensado em comum acordo com a psicopedagoga e a intérprete, pois as mesmas pensaram na comunicação social daquele aluno, como ele faria para comunicar-se com o mundo que existe fora do âmbito escolar, como aconteceria a comunicação com outras pessoas. Para compreender as dificuldades e complexidade do mundo limitado dos surdos,NídiaSá contribui afirmando que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> [...] que a dificuldade maior dos surdos está exatamente na aquisição de uma linguagem que subsidie seu desenvolvimento cognitivo. Os estudos que envolvem a condição de pessoa surda são revestidos de fundamental importância e seriedade, visto que a surdez, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico, não é uma deficiência grave, mas a ausência da linguagem, além de criar dificuldades no relacionamento pessoal, acaba por impedir todo o desenvolvimento psicossocial do indivíduo. (SÁ, 1999, p.47).

Para existir um bom desenvolvimento intelectual das pessoas surdas, faz-se necessário o respeito por sua linguagem e a maneira de se expressar, tentando trazer essa experiência para a sala de aula e, dessa forma, valorizar a Língua de Sinais como a língua primordial destes indivíduos e redirecionando seu processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi observado, a educação das pessoas com deficiência em sua história era inexistente, viviam as margens da sociedade e do convívio social. Ao considerar todo o crescimento e as transformações ocorridas em meio a esses processos históricos da educação e da sociedade, as legislações que protegem os direitos e fundamentam a educação especial passaram por um período no qual se buscou a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos os indivíduos.

Através deste trabalho foi possível compreender que o acesso do surdo ao ensino regular é uma realidade, porém é algo muito novo que está acontecendo de forma gradativa elenta.Todavia, ainda há muito para fazer no que se refere esse processo de inclusão, o compromisso por uma sociedade inclusiva vem sendo discutido e construído por meio das políticas educacionais.

Diante dos resultados da pesquisa, pode-se perceber que município, professor, gestor e sociedade ainda não estão totalmente preparados para enfrentar as diversidades que aparecem dia a dia nesse caso a inclusão do surdo em todas as escolas e no ensino regular.

É necessário que se tenha respaldo e qualificação para que possa desempenhar satisfatoriamente a adequação primordial a realidade e assim colaborar de maneira eficaz para o ensino e aprendizagem do aluno surdo, desenvolvendo uma metodologia diferenciada, respeitando as competências individuais de cada um, para proporcionar uma educação de qualidade.Incluir alunos surdos no ensino regular não é apenas oferecer recursos, e criar vagas para eles, mas é necessário que as mesmas oportunidades que são oferecidas as crianças sejam para esses alunos especiais, é importante que exista igualdade, sem distinção alguma.

De acordo com a perspectiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, o professor deveria ser responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento do aluno surdo, através da sua interação com os alunos e do desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que incluísse estes alunos dentro das suas especificidades.

Mas, infelizmente a grande maioria dos professores continuam a lecionar suas aulas a partir de perspectivas tradicionais, não há uma mudança didático-metodológica para atender

ISBN: 978-85-5757-065-8

as necessidades pedagógicas destes alunos, há um déficit por parte de alguns docentes, por acharem um tabu e pararem no tempo com receio de inovar suas práticas educativas. Como relata Wederson Honorato Inácio (2001), a educação brasileira busca inserir os alunos em uma sociedade inclusiva. Para que isso ocorra efetivamente é preciso que os alunos com necessidades especiais sejam colocados dentro do contexto escolar regular, fazendo com que toda a comunidade escolar participe das inovações a caminho de uma educação com qualidade para todos.

Posto isso, compreendemos que os processos de inclusão de alunos surdos na aprendizagem em contexto de uma sala regular ainda estão em fase de adaptação. O aluno surdo está sendo "incluído" na rede regular sem muitas vezes ser assistido em salas multifuncionais, pois, as escolas possuem carência de salas de aula apropriadas, intérpretes e professores preparados para novas práticas pedagógicas que consigam atender todos os alunos dentro das suas peculiaridades educacionais.Portanto,levando em consideração que Educação e aprendizagem caminham juntas, os alunos não são só conceitos, são especificidades que precisam ser trabalhadas, pois se passarem despercebidos e acarretará problemas.

Por fim, a pesquisa foi importante, pois contribuiu para um aprofundamento sobre o tema e a percepção da deficiência auditiva que, precisa ser trabalhada e deixar de ser vista como barreira e tabu. Deste modo, a pesquisa proporcionou a compreensão de que a inclusão de alunos surdos requer mudanças na prática educativa, preparando os profissionais que venham a trabalhar com esses alunos em prol de atender a todas as pessoas respeitando as diferenças. Diante disso, a inclusão para o aluno surdo deve ser a prática que oportunize o acesso a sua língua e a valorização de sua aprendizagem, atendendo ao seu direito constitucional de acesso e usufruto com qualidade da educação.

A aprendizagem é um processo social que acontece por meio das possibilidades criadas pelas interações do sujeito e dado contexto sócio-histórico que o rodeia, pois todo indivíduo é cidadão de uma comunidade social e depende de inter-relações para adaptar-se, a sociedade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS BIBLIORÁFICAS

BARBOSA, S.T.; AMORIM, K.S. Revisão da literatura sobre a educação de deficientes auditivos e surdos: o antagonismo de perspectivas/práticas persiste. In: Almeida, M.A.; Mendes, E.G.; Hayashi, M.C.P.I. (Org.) **Temas em educação especial:** deficiências sensoriais e deficiência mental. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

BRASIL**. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 1961.

_____.**Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: 1988.

_____.**Declaração de Salamanca**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nova LDB 1996.

_____. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 2002.

DAMÁZIO, Mirlene. **Educação escolar de pessoa com surdez : uma proposta inclusiva.** Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/ . Acessado em: 20 de maio de 2017.

FÁVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na adversidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2007.

FERNANDES, Sueli. **Surdez Linguagem:** é possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação de mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa. Universidade Federal do Paraná, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael, **Linguagem, Surdez e Educação,** Autores Associados, 1996.

MANTOAN, Teresa Eglér. ROSÂNGELA, Gavioli Prieto. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005

RANNER, Léo. **A history of the and study of the retarded**. Springfield, Illionis: Charles C. Thomas Publisher, 1964.

SÁ, Nídia R. L. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo.**Niterói: EduFF, 1999. p. 47.

SALLES, H. M. M. **L. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** 2. Ed.. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

1- Tem Atendimento Educacional especializado no município?

2- Quantos surdos estão matriculados na Escola?

3- O que foi feito para envolver as famílias num trabalho voltado para a inclusão?

4- Como é a formação dos professores em relação ao aluno surdo?

5- Quantos surdos estão matriculados no município?

6- Vocês têm inserido em sala de aula LIBRAS?

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS NA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA COM AUTISTAS: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Alexandre Rodrigues Caitano
Michelle Sales Belchior

RESUMO

O termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) vem sendo cada vez mais estudado pelos pesquisadores e difundido pelos meios científicos. O autista exibe características sociais peculiares que, muitas vezes, interfere em sua comunicação com as demais pessoas, diante disso, surge a necessidade de se ofertar novas possibilidades que possibilitem uma melhor comunicabilidade para essas pessoas, uma opção para tal é a Comunicação Alternativa (CA). Tal processo de comunicação ocorre, basicamente na utilização de imagens que representam ações, sentimentos, entre outros, assumindo o papel de mediadora na fala. Este artigo apresenta a análise de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) focalizada em identificar produções cientificas que discorram sobre o uso de Tecnologias Assistivas Digitais na Comunicação Alternativa com autistas. A presente revisão teve como base de dados a Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE); a Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), na Revista de Informática Teórica e Aplicada (RITA) e os anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), do Workshop de Informática na Escola (WIE), e do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação (DesafIE), com publicações entre os anos de 2013 e 2016. O estudo ocorreu norteado por três questões fundamentais: Como a CA está sendo utilizada na comunicação com autistas; quais as características dessas tecnologias assistivas empregues no processo de comunicação; e em qual contexto está sendo empregada a CA com o autista. A forma de abordagem desta pesquisa bibliográfica é qualitativa, as produções incluídas na RSL foram analisadas com base nas questões apresentadas, de modo que a pesquisa assume, quanto aos fins, ser exploratória e descritiva. Na análise, notou-se que a CA é utilizada como instrumento de comunicação entre as pessoas com autismo e aqueles que se relacionam socialmente com eles. As tecnologias assistivas digitais, no contexto do autismo, têm seu âmbito de atuação dentro de três contextos principais: na família; nos tratamentos terapêuticos; e na educação. Construir meios de comunicação alternativa especificamente para autistas através do uso de tecnologias digitais constituem-se de um desafio que, se observadas as singularidades e potencialidades da pessoa com deficiência, pode ser transposto.

PALAVRAS-CHAVE: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA; TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA; TECNOLOGIAS ASSISTIVAS DIGITAIS.

ABSTRACT

The term Autism Spectrum Disorder (ASD) has been increasingly studied by researchers and disseminated by scientific means. The autism exhibits peculiar social characteristics that, often, interferes in its communication with the other people, in front of it, the need arises to offer new possibilities that allow a better communicability for these people, one option for this is the Alternative Communication (CA). This process of communication occurs basically in the use of images that represent actions, feelings, among others, assuming the role of mediator in speech. This article presents the analysis of a Systematic Review of Literature

ISBN: 978-85-5757-065-8

(RSL) focused on identifying scientific productions that discuss the use of Digital Assistive Technologies in Alternative Communication with autism. The present review was based on the Brazilian Journal of Informatics in Education (RBIE); The New Technologies in Education Magazine (RENOTE), the Journal of Theoretical and Applied Informatics (RITA) and the annals of the Brazilian Symposium on Informatics in Education (SBIE), the Computer-in-School Workshop (WIE) and the Challenges Workshop of Applied Computing to Education (DesafIE), with publications between the years 2013 and 2016. The study was guided by three fundamental questions: How CA is being used in communication with autistics; What are the characteristics of these assistive technologies used in the communication process; and in what context CA is being used with the autistic. The approach of this bibliographic research is qualitative, the productions included in the RSL were analyzed based on the presented questions, so that the research assumes, for the purposes, to be exploratory and descriptive. In the analysis, it was noted that CA is used as a communication tool between people with autism and those who socially relate to them. Digital assistive technologies, in the context of autism, have their scope of action within three main contexts: in the family; In therapeutic treatments; And in the education. Building alternative media specifically for autistics through the use of digital technologies constitute a challenge that, if observed the singularities and potentialities of the disabled person, can be transposed.

KEYWORDS: ALTERNATIVE COMMUNICATION; AUTISM SPECTRUM DISORDER; DIGITAL ASSISTIVE TECHNOLOGIES.

INTRODUÇÃO

No ano de 1981, Lorna Wing vem descrever o Transtorno do Espectro Autista (TEA) com base nas suas características, que, segundo ela, variam em conformidade com a evolução cognitiva, que engloba dois grupos principais, são eles: O autismo com associação à deficiência intelectual grave, onde a criança apresenta problemas no desenvolvimento da linguagem, gestualidade com estereotipias simples, dificuldades na interação social, entre outros; e o outro grupo, o da criança com Síndrome de Asperger, que, segundo ela não possui deficiência intelectual nem atraso relevante de linguagem, sua interação social é compreendida como peculiar e bizarra, e seus gestos não correspondem a um padrão repetitivo evidente (WING, 1981).

Em 1991, a autora supracitada passa a estudar as afecções do neurodesenvolvimento onde, entre seus aspectos, envolve significativas alterações na comunicação, sendo ela verbal ou não ver verbal, da relação social e comportamento estereotipados e repetitivo, apresentando, também, interesses reduzidos.

Dentro do espectro, o nível de gravidade varia entre leve, que são pessoas com independência, mas que também possuem complicações em adaptar-se, e algumas pessoas que terão dependência para atividades do cotidiano ao longo da vida (WING, 1991).

Pessoas com autismo apresentam, muitas vezes, um prejuízo significativo na interação social, basicamente por alguns aspectos, segundo a Associação de Amigos do Autista – AMA (2011) são eles: dificuldade na utilização de modos não-verbais, como o contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestuais para a interação social; insucesso no

ISBN: 978-85-5757-065-8

desenvolvimento de relacionamento com pessoas no seu grau de relacionamento; ausência de espontaneidade no processo de compartilhamento de interesses e realizações; exiguidade de mutualidade social ou emocional.

Ainda segundo a AMA (2011), pode-se destacar que estes prejuízos ocorrem em decorrência de aspectos como: atraso no desenvolvimento da língua falada; aqueles com linguagem adequada, podem apresentar prejuízos para começar ou manter uma conversa; estereotipias e repetição na linguagem; carência de jogos ou dinâmicas que imitem o dia-a-dia em sociedade pertinente ao seu nível de desenvolvimento, entre outros.

Bee e Boyd (2011), quando caracterizam a linguagem do autista, citam a utilização de palavras de forma particular, como falar de si próprio na terceira pessoa; repetição de palavras e/ou frases que ouve; monotonia na fala, e algumas vezes, é notado um nível alto com o uso de palavras mais refinadas, principalmente, em pessoas com Síndrome de Asperger.

Neste contexto, Morais (2011) afirma que é na primeira infância que ocorre o diagnóstico da síndrome, assim sendo, logo é necessário a implementação de uma comunicação que venha a facilitar a sociabilidade da criança com o autismo e o mundo que o rodeia, com isso, vem a importância da Comunicação Alternativa (CA), que vise a sociabilidade do indivíduo, desenvolvimento da oralidade, entre outros.

A CA faz, por conseguinte, uso de símbolos, imagens e técnicas no ensejo de complementar a comunicação, muitas vezes ocorre através da utilização de pranchas de comunicação, cartões de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores, entre outros. Basicamente, a utilização destas ferramentas utiliza imagens que representam ações, sentimentos e emoções que o autista possa estar querendo dizer.

Neste prisma, este estudo se propõe a expor e discutir os resultados obtidos em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) focalizada em buscar produções que discorressem sobre a comunicação alternativa com autistas através do uso de Tecnologias Assistivas Digitais (TADs), no intuito de analisar como e onde elas estão sendo empregadas, e, quais as características relevantes destas tecnologias.

O artigo encontra-se, então, dividido da seguinte forma: No tópico 2 é apresentada a problematização da pesquisa. Depois, no tópico 3, foram dispostos os procedimentos metodológicos da pesquisa, pontuando como ocorreu a RSL. No tópico 4, são elencados o resultados e discussões, onde são expostos de modo direto os resultados obtidos na pesquisa norteado pelas questões da pesquisa com base no conteúdo dos artigos incluídos na revisão. No tópico 5, foram apresentadas as considerações finais. Sequencialmente, foram dispostas as referências utilizadas ao longo do trabalho.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

As discussões em torno do TEA constituem um debate contemporâneo, mas já em 1943, ocorriam estudos sobre este termo. Kanner (1943) em seus estudos, já afirmava que o autismo exibe aspectos que comprometem a sociabilidade do indivíduo, principalmente, por

ISBN: 978-85-5757-065-8

complicações no desenvolvimento da fala.

Na atualidade, o uso de tecnologias que venham a facilitar as ações de pessoas com algum tipo de deficiência (tecnologias assistivas), são cada vez mais frequentes, como o uso de bengalas para pessoas com mobilidade reduzida, por exemplo (ASHA, 2016).

Na conjuntura autista, o uso destas tecnologias se faz importante, principalmente para a comunicação, com o uso da comunicação alternativa (CA), que ocorre basicamente pelo uso de pranchas de comunicação, que utilizam imagens, onde a partir delas acontece o processo de interação, como um acréscimo ou até mesmo substituição da fala (ASHA, 2016).

No Brasil, por exemplo, desde a aprovação da lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, aprovada pelo congresso e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff, e, publicada em 28 de dezembro de 2012 mostra um compromisso do país em reprovar qualquer forma de agressão a pessoa com autismo, mostrando a importância e assegurando direitos a estas pessoas. Com a aprovação da referida lei, o Brasil amplia o sistema de proteção ao autista, removendo obstáculos que impossibilitavam o pleno desenvolvimento de ações direcionados a este público (BRASIL, 2012).

Neste contexto, a pessoa com autismo passa a assumir um real lugar de cidadão, pois já no Artigo 2º são garantidos as Diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com os Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Assim, unido aos demais Artigos da Lei, ele passa a ser sujeito de direito junto as outras pessoas com e sem deficiência.

Diante das garantias ofertadas pelas leis regentes anteriormente citadas, surge a problemática necessidade e obrigação de criar condições para que haja tecnologias inclusivas digitais de qualidade e adequadas à realidade do autista, certamente, são não somente um direito deles, mas um dever da sociedade, das autoridades, e de nós, enquanto pesquisadores, em desenvolver e promover pesquisas para a propagação e crescimento de recursos tecnológicos com o uso das tecnologias da informação e comunicação.

Outrossim, pondera-se que, além de a presente pesquisa possibilitar a existência de uma maior interação e socialização do autista, poderá facilitar o trabalho dos profissionais de atendimento educacional especializado, pois, os mesmos não mais precisarão se ocupar em criar pranchas de comunicação alternativa física, mas sim, apenas em empregar as pranchas de comunicação alternativas digitais, na comunicação com seu aluno autista.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo apresenta a instauração de uma RSL, desse modo, do ponto de vista da forma de abordagem, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Moresi (2003) “os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”, ou seja, serão analisados os aspectos de cada produção, no intuito de responder as questões norteadoras da pesquisa.

Quantos aos fins da investigação, este estudo é exploratório, pois, ainda segundo

ISBN: 978-85-5757-065-8

Moresi (2003) tal investigação é feita em uma área onde não há muito conhecimento, por parte do pesquisador.

A finalidade desta análise era, pois, levantar o estado da arte dentro do contexto da comunicação alternativa através do uso de tecnologias assistivas digitais, para que no futuro, seja desenvolvido uma aplicação que venha a contribuir para o processo de comunicação de forma eficaz e efetiva (MORESI, 2003).

A averiguação em questão assume, quanto a finalidade, aspectos relativos a pesquisa descritiva, que visa descrever características de um fenômeno. Também assume a forma de pesquisa metodológica pois conta com os métodos de instauração da revisão sistemática proposto por Biolchini *et al.* (2005) para a captação de informações importantes para a manipulação da realidade (MORESI, 2003).

O meio de investigação utilizado neste estudo foi, por conseguinte, uma pesquisa bibliográfica, segundo Moresi (2003), que foi feito utilizando-se de bases de dados virtuais, como anais de eventos e revistas eletrônicas, acessíveis ao público em geral.

Para a RSL, foi utilizado o modelo sugerido por Biolchini *et al.* (2005), com base nas diretrizes iniciais sugeridas por Kitchenham (2004), este processo envolve três etapas, que são: planejamento da revisão, execução e análise dos resultados.

No intento de alcançar os objetivos que serviram de norte para a instauração da revisão sistemática, foram elencadas algumas questões essenciais para a análise dos resultados, foram elas: a) como a comunicação alternativa está sendo utilizada na comunicação com autistas?; b) quais as características destas tecnologias assistivas?; e c) em qual contexto a comunicação alternativa está sendo empregada na comunicação com autistas?

O processo de busca adotado para a revisão, teve como base de dados artigos disponíveis na Revista Brasileira de Informática na Educação (RBIE), na Revista Novas Tecnologias na Educação (RENOTE), na Revista de Informática Teórica e Aplicada (RITA) e, também, nos anais do Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE), do Workshop de Informática na Escola (WIE), e do Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação (DesafIE), com publicações entre os anos de 2013 e 2016.

Vale inferir, ainda, que o ano de 2013 foi escolhido como parâmetro para o início da pesquisa pois, com isso, ter-se-ia acesso a obras publicadas nos últimos quatro anos, e consequentemente, acesso a produções intelectuais mais recentes, que caracterizassem fortemente o atual estado da arte das pesquisas sobre a comunicação alternativa através do uso de tecnologias digitais no contexto do brasileiro.

As bases de dados utilizadas foram selecionadas para a presente revisão, devido à importância e qualidade dos estudos que nelas se encontram, e também, por incluírem tanto trabalhos teóricos quanto trabalhos práticos nas mais diversas áreas da informática aplicada a educação, o que nos possibilitaria enxergar ações onde as tecnologias assistivas aplicadas na comunicação alternativa seriam de fato utilizadas.

A busca de produções aconteceu com uso de palavras-chave que foram aplicadas nas ferramentas de pesquisa avançadas, disponíveis em cada de cada base de dados, em cada uma delas foram empregadas as mesmas palavras, ao todo, relacionou-se 8 expressões com base

ISBN: 978-85-5757-065-8

em termos diretamente ligados ao foco da investigação. As palavras-chave foram: Autismo; Transtorno do Espectro Autista; TEA; Tecnologias e Autismo; Comunicação Alternativa; Tecnologias Assistivas e Autismo; e Tecnologias Assistivas.

Nesta perspectiva, a abordagem de seleção dos estudos nessa pesquisa ocorreu do seguinte modo: eles foram selecionados em duas etapas onde, na primeira etapa, a seleção realizou-se por meio do emprego de palavras-chave, e ano de publicação, após isso, cada uma delas teve seu título e resumo lidos, com base nos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos para esta revisão aqueles que estivessem em conformidade com os critérios, foram incluídos.

No objetivo de que não houvesse erros na inclusão final, visto que na primeira etapa foram lidos apenas títulos e resumos, decidiu-se fazer uma segunda etapa de seleção, que consistiu na leitura completa das produções selecionadas na fase precedente. Com isso, para cada uma das produções foi feito uma síntese e algumas considerações sobre o que foi observado em cada um deles. Após a realização das duas etapas, os artigos eram definitivamente incluídos para o estudo.

A investigação ocorreu através do uso da ferramenta de busca avançada disponibilizada em cada uma das bases, nela foram indicadas as palavras-chave e a data de publicação.

Como critérios de inclusão, foram utilizados os seguintes critérios: a) artigos publicados entre 2013 e 2016; apenas estudos na área de ciência da computação aplicada a educação; b) produções que discorressem sobre ações relacionadas ao uso das tecnologias digitais e assistivas na comunicação alternativa com autistas.

Os critérios de exclusão, foram: a) Artigos publicados fora do intervalo entre 2013 e 2016; b) estudos que fossem da área de ciência da computação, mas que não tivessem relação com o objetivo da pesquisa; produções repetidas. Os critérios foram aplicados, sem a utilização de software específico, durante a primeira e a segunda etapa de seleção.

Além dos critérios de inclusão e exclusão, foram elencados alguns critérios de qualidade para as produções: a) O direcionamento das informações com relação ao uso das tecnologias digitais na comunicação alternativa de pessoas com autismo; b) o embasamento teórico encontrado na produção; c) validação das tecnologias assistivas desenvolvidas para a comunicação alternativa com autistas. Tais parâmetros foram utilizados, especialmente, na segunda etapa de pesquisa, durante a leitura das produções, almejando a inserção dos melhores trabalhos para o estudo.

No estágio de coleta e análise das produções, foram extraídos os dados referentes aos artigos selecionados após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, como: título, ano, evento, autores, instituição fomentadora da pesquisa e resumo das produções onde, neles, fossem ressaltados aspectos relevantes para a investigação, com base nas questões de pesquisa.

Além da extração dos dados citados, cada uma das produções incluídas para a parte final da revisão, tiveram escritas uma síntese, na intenção de facilitar a interpretação e alcance da resposta das questões norteadoras do estudo.

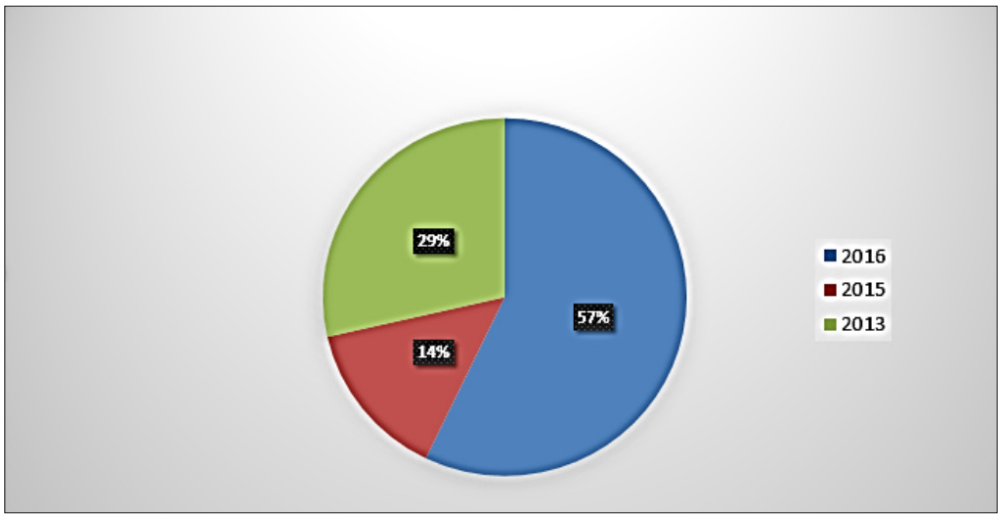
ISBN: 978-85-5757-065-8

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No geral, reunindo o número de todos os artigos que foram apresentados após a inserção de cada palavra-chave, foram obtidos um total de 27 artigos. Após a primeira etapa de seleção, um total de 11 artigos.

Das 11 produções selecionadas na segunda etapa de seleção, incluímos para a revisão sete artigos. Dos sete artigos incluídos, a maior parte são do ano de 2016 (57.15%), em segundo as produções do ano de 2013 (28.57%), e, em 2015 apenas uma produção (14.28%). O gráfico 1 ilustra um resumo geral do índice de inclusão com base em cada etapa.

Gráfico 1 – Inclusão das produções com base no ano de publicação



Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

Observando o índice apresentado, pode-se inferir que os estudos na área da comunicação alternativa com pessoas com autismo constituem-se um debate contemporâneo que desperta interesse dos pesquisadores.

Contribuir para o aperfeiçoamento da CA através da aplicação de tecnologias digitais vêm fazendo com que, cada vez mais sejam implementadas ações, desenvolvimento de aplicações, técnicas e métodos, no intuito de garantir com que a vida das pessoas que dependem desta mediação no processo de comunicabilidade, assim a tenham. A seguir, são apresentados e discutidos os aspectos identificados nas produções, com base nas questões de pesquisa que nortearam este estudo.

4.1 Como a comunicação alternativa está sendo utilizada na comunicação com autistas?

Dentro do processo de leitura dos artigos, verificou-se em Moura et al. (2016), Moreira e Baranauskas (2016), Viana Junior e Castro Júnior (2015), que as tecnologias assistivas digitais ocorrem, basicamente, através de uso de computadores, jogos interativos, realidade

ISBN: 978-85-5757-065-8

aumentada e, agora mais fortemente, no uso de aplicativos de celular.

Em consonância a isso, vimos em Bittencourt e Fumes (2016) e Corrêa et al. (2013b) que o campo de atuação destas TADs na comunicação alternativa, não ocorre somente no espectro autista, mas também na comunicação com pessoas que tenham, outras deficiências que, e de alguma forma tenham sua fala comprometida, como: pessoas com paralisia cerebral, síndrome de Down, afasia, esclerose lateral amiotrófica, entre outras deficiências que venham a comprometer a comunicação entre os sujeitos.

Em Corrêa et al. (2013a) e Castro e Ferreira (2016) observamos, que tais tecnologias são empregadas não somente para a comunicação, mas também para o tratamento, com o uso de jogos interativos e ensino de música. No campo da educação, chamou atenção o fato de que, os aplicativos/softwares identificados são empregados, também, no letramento de crianças e de adultos.

4.2 Quais as características destas tecnologias assistivas?

Segundo Bittencourt e Fumes (2016) e Corrêa *et al.* (2013b) a inserção de TADs para a comunicação com pessoas com autismo, ocorre principalmente na utilização de pranchas de comunicação alternativa, para facilitar a comunicação.

Moreira e Baranauskas (2016) fazem menção a tecnologias que unem o real e o virtual, que trabalham a atenção dos usuários, que ensinam e socializam, ou seja, o campo de ação destes recursos não se restringe a um aspecto, mas que se abre para aos diversos usos, sempre em função da inclusão.

O Quadro 1 exibe de forma organizada as características principais das tecnologias assistivas digitais, mencionadas nas produções estudadas. Para melhor entendimento, optou-se por dividi-las em três aspectos pois através das leituras, verificou-se que são de grande importância para a construção de aplicações para o público autista.

Quadro 1. Caracterização das TADs com base nas informações das produções

VISUAL	FOCO NO SUJEITO	AÇÕES
- Letras e imagens coloridas; - Botões grandes e intuitivos nas telas principais; - Apresentação de imagens e ações na tela de PCs e *Smartfones*.	- Alguns softwares foram projetados especificamente para pessoas com autismo ou outra deficiência; - Objetivam estimular a concentração, o foco, a discriminação visual e o raciocínio lógico do autista; - Baseiam-se, em sua maioria, em atividades diárias da vida do usuário; - Transformam atividades tangíveis em aplicações virtuais.	- Imitam atividades cotidianas da pessoa com autismo; - Adequam-se a realidade da pessoa com deficiência; - Criação de cenários; - Possuem ledor; - Uso de leitura de cartões RFID (*radio frequency identification*) para a projeção de imagens em telas de computador e projetores.

Fonte: Elaboração própria do autor (2017).

A caracterização exposta mostrou a relação entre a parte visual e a memória do

autista, nesta perspectiva, os autores estudados incitam iniciativas que despertem a atenção do autista. Ainda ressaltam que, o desenvolvimento de TADs para este público, necessita, antes, de um estudo de suas especificidades.

A pessoa com autismo tem o cognitivo sensivelmente voltado para o uso de imagens, tamanhos, animações, entre outros. Também se faz importante dar atenção ao cotidiano da pessoa com autismo, almejando a criação de TADs com significação e relevante contribuição tanto para comunicação alternativa, quanto para o tratamento (MOURA *et al.,* 2016; CASTRO e FERREIRA, 2016; VIANA JUNIOR e CASTRO JÚNIOR, 2015; CORRÊA *et al.,* 2013b).

4.3 Em qual contexto a Comunicação Alternativa está sendo empregada na comunicação com autistas?

O âmbito de ação onde a comunicação alternativa está sendo aplicada, segundo o que foi identificado nas produções, pode ser divido em três ambientes, são eles: Educação, tratamento terapêutico e familiar. Em cada um destes ambientes, foram observadas aplicações bastante especificas, como no contexto educacional a aplicação é utilizada no desenvolvimento da fala, comunicação e socialização, e também no letramento de jovens e adultos.

No tratamento terapêutico, além do desenvolvimento da fala e comunicação, é utilizado para reverter possíveis problemas tratáveis dentro do espectro do autismo, inclusive com o ensino de música. No contexto familiar, é empregado principalmente na comunicação cotidiana (BITTENCOURT e FUMES (2016); CASTRO e FERREIRA (2016); VIANA JUNIOR e CASTRO JÚNIOR, 2015; CORRÊA *et al.,* 2013a; CORRÊA *et al.,* 2013b).

Sobre a aplicação da comunicação alternativa, Moreira e Baranaukas (2016) afirmam que esta técnica vem sendo empregada no diálogo com pessoas com deficiência, mas que também podem – e devem – ser utilizados no diálogo entre pessoas sem problemas na comunicação, pois, o ato de socializar, para o autista, se torna algo valioso, e de grande contribuição para o fortalecimento, cognitivo e no desenvolvimento da fala.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão sistemática teve como objetivo principal a identificação de produções que discorressem sobre a comunicação alternativa com autistas através do uso de tecnologias digitais.

Na análise das produções constantes na RSL, notou-se que tal comunicação é utilizada como instrumento de comunicação entre as pessoas com deficiência, mas também, pelas pessoas que, de algum modo, se relacionam socialmente com eles. Ou seja, o uso e implementação de TADs para este fim não deve se restringir ao contexto autista, mas sim, a

ISBN: 978-85-5757-065-8

todo o seu contexto social.

Constatou-se, ainda, que as TADs têm seu âmbito de atuação dentro de três contextos principais, que são a família, na comunicação corriqueira cotidiana; nos tratamentos terapêuticos, quando passam a ir além da comunicação, e são aplicados como forma de tratar a deficiência; e na educação, onde são empregadas na comunicação, que influencia diretamente na sociabilidade e no desenvolvimento da fala da pessoa com autismo, também são empregadas no letramento de jovens e adultos com o TEA.

Conclui-se, desta forma, as tecnologias empregadas para a comunicação alternativa voltada a este público, devem, necessariamente, ser implementadas com base nas especificidades da pessoa com autismo, com isso, trabalhar a questão visual, com o uso de cores, figuras, e sons, sem que haja poluição visual ou sonora, são desafios para aqueles que querem construir novos recursos tecnológicos com tal finalidade, mas, se observadas de modo responsável, certamente ditarão o sucesso da aplicação construída tendo como finalidade a comunicação alternativa com o autista.

REFERÊNCIAS

ASHA. ***American Speech-Language-Hearing Association***. 2016. Disponível em <www.asha.org>. Acesso em: 09 mai. 2017.

ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA (AMA). **Definição do autismo.** 2011. Disponível em: <http:// www.ama.org.br.2011> Acesso em: 30 abr. 2017.

BEE, H; BOYDE, D.**A Criança Em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 12 Edição, 2011.

BIOLCHINI, J; MIAN, P. G; NATALI, A. C; TRAVASSOS, G. H. ***Systematic review in software engineering: Relevance and utility***. *Technical Report RT-ES* 679/05, PESC/ COPPE/UFRJ. 2005.

BITTENCOURT, I. G. S; FUMES, N. L. F; A tecnologia assistiva SCALA na promoção de narrativas de sujeitos com Transtorno do Espectro Autista sobre as suas experiências escolares e o autismo. *In:* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 27. 2016. Uberlândia/MG. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Uberlândia: SBC, 2016. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6762> Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL**. Lei Nº 17.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3ºdo art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 27 de dezembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm > Acesso em: 07 mai. 2016.

CASTRO. T; FERREIRA, N. Vitula Assistiva: Tecnologia Assistiva no Ensino de Violino para Crianças com Autismo. *In:* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 27. 2016. Uberlândia/MG. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Uberlândia: SBC, 2016. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/

view/6773> Acesso em: 01 mai. 2017.

CORRÊA, A. G. D; NASCIMENTO, M; FICHEMAN, I. K; LOPES, R. D.; Introdução ao GenVirtual: uma interface musical com realidade aumentada para apoiar o "fazer musical" de pessoas com deficiência motora e cognitiva. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Campinas/SP, v. 21, n. 02, 118-131, 2013a. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2401/2134> Acesso em: 01 mai. 2017.

CORRÊA, A. G. D; OLIVEIRA, P. A; ASSIS, G. A; FICHEMAN, I. K; NASCIMENTO, M; GOBARA, S. T; ARAÚJO, E. G; LOPES, R. D; Projeto UCA-Assistiva: mapeamento e avaliação de ferramentas assistivas nos laptops educacionais do PROUCA. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre/RS, v. 11, n. 3, 2013b. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44706> Acesso em: 01 mai. 2017.

VIANA JUNIOR, O. T; CASTRO JÚNIOR, A. N; Um Esquema para Autoria de Histórias em Mundos Virtuais. *In:* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 26. 2015. Maceió/AL. **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Maceió: SBC, 2015. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5386> Acesso em: 01 mai. 2017.

KANNER, Leo. ***Autistic Disturbances of Affective Contact***. *Nervous Child*. N. 2. 1943. p. 217-250.

KITCHENHAM, B. ***Procedures for performing systematic reviews Technical Report TR/SE-0401***, Keele University and NICTA. 2004.

MORAES, C. **Autismo Infantil**: aspectos clínicos e epidemiológicos. 2011. Disponível em: <http://www.abp.org.br/download/revista_debates_mar_abr.pdf.> Acesso em: 23 abr. 2017.

MOREIRA, E. A; BARANAUSKAS, M. C. C. Investigando processos de comunicação alternativa via tecnologia tangível: um estudo exploratório. *In:* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 27. 2016. Uberlândia/MG. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Uberlândia: SBC, 2016. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6771> Acesso em: 01 mai. 2017.

MORESI, Eduardo, **Metodologia da Pesquisa**, Brasília, 2003, Universidade Católica De Brasília – UCB, Pró-Reitoria De Pós-Graduação – PRPG Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Gestão Do Conhecimento E Tecnologia Da Informação. Disponível em: Acesso em: 28 de abril 2017.

MOURA, D. L. L; FILHO, D. L. S. O; SILVA, A. J. G; PAIVA, P. V. V; SALES, T. B. M; CAVALCANTE, F. S. Q; QUEIROZ, F. S; TEO: Uma suíte de jogos interativos para apoio ao tratamento de crianças com autismo. *In:* Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 27. 2016. Uberlândia/MG. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.** Uberlândia: SBC, 2016. Disponível em: < http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/6744> Acesso em: 01 mai. 2017.

WING, L. *The Relationship Between Asperger's Syndrome and Kanner's Autism, in Frith,* U. (ed.). ***Autism and Asperger Syndrome***. Cambridge University Press, 1991.

_____. *Asperger syndrome: a clinical account.* ***Psychol Med 1***. 1981. p. 115–29.

ISBN: 978-85-5757-065-8

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Comunicação Alternativa
DesafIE	Workshop de Desafios da Computação Aplicada à Educação
RBIE	Revista Brasileira de Informática na Educação
RENOTE	Revista Novas Tecnologias na Educação
RITA	Revista de Informática Teórica e Aplicada
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SBIE	Simpósio Brasileiro de Informática na Educação
TADs	Tecnologias Assistivas Digitais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
WIE	Workshop de Informática na Educação

PÁTIO DE RECURSOS: CORPOREIDADE E DEFICIÊNCIA ALÉM DA SALA DE AULA

Álisson Jardel Pereira Silva
Michelle Sales Belchior

RESUMO

Historicamente a escola tem sido um local onde predomina a dicotomia entre intelecto e corpo, onde se valoriza a imobilidade como requisito de aprendizagem em detrimento ao movimento. Porém, atualmente o indivíduo é compreendido através dos estudos da Psicomotricidade como a totalidade de suas vivências sensoriais, físicas, emotivas, racionais e sociais. Dentro deste universo escolar, estão cada vez mais presentes as pessoas com deficiências. Estas pessoas desenvolvem outra relação com o seu corpo e com este e o espaço, tanto social quanto físico. Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender como os espaços externos da escola, compreendidos como os espaços escolares fora de sala de aula, podem contribuir no desenvolvimento da corporeidade de pessoas com deficiência e como objetivos específicos: investigar como o ensino é organizado no espaço escolar; conceituar a noção de corporeidade; analisar a corporeidade das pessoas com deficiência; e identificar ações que favoreçam a aprendizagem a partir do corpo no espaço. A partir da pesquisa bibliográfica e de uma abordagem qualitativa de livros teóricos e artigos de periódicos, foi exposto como a escola se organiza e interfere na corporeidade dos alunos, a partir de um discurso de dominação e desigualdade. Também foram apresentados os conceitos de corporeidade e como se constitui o ser humano sob a ótica da Psicomotricidade. Em seguida, foram analisadas possibilidades de intervenção a partir dos espaços extra-sala de aula. Chega-se a conclusão que o pátio, enquanto qualquer espaço escolar além da sala de aula, é um ambiente potencial de trabalho, devido à sua complexidade e ao favorecimento de espontaneidade que oferece aos alunos. Utilizando de focos como as interações sociais, a educação dos sentidos, as possibilidades de movimento e os jogos, o professor pode contribuir para a formação de alunos mais autônomos, mais independentes, que aprendem com o corpo todo.

Palavras-chave: DEFICIÊNCIA; PSICOMOTRICIDADE; CORPOREIDADE

ABSTRACT

Historically the school has been a place where the dichotomy between intellect and body prevails, where immobility is valued as a learning requirement in detriment of movement. However, the individual is now understood through the studies of Psychomotricity as the totality of his sensory, physical, emotional, rational and social experiences. Within this school universe, people with disabilities are increasingly present. These people develop another relationship with their body and with this and the space, both social and physical. This research has as general objective to understand how the external spaces of the school, understood as the spaces outside the classroom, can contribute to the development of the corporeity of people with disabilities and as specific objectives: to investigate how the teaching is organized in the school space; Conceptualize the notion of corporeity; Analyze the corporeity of people with disabilities; And identify actions that favor learning from the body in space. From the bibliographic research and a qualitative approach of theoretical books and periodicals articles, it was exposed how the school organizes and interferes in the corporeity of the students, from a discourse of domination and inequality. We also presented the concepts of corporeity and how the human being is constituted from the point of view of Psychomotricity. Afterwards, intervention possibilities were analyzed from the extra-classroom spaces. The conclusion is that the schoolyard, while any school space beyond the classroom, is a potential work environment because of its complexity and the spontaneity it offers students. Using focuses such as social interactions, education of the senses, possibilities of movement and games, the teacher can contribute to the formation of students more autonomous, more independent, who learn with the whole body.

Keywords: DEFICIENCY; PSYCHOMOTRICITY; CORPOREITY

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola tem sido um lugar de domesticação do indivíduo, esta aplicada, principalmente, a partir da disciplina do corpo: tem-se horários, locais e formas adequadas para o livre movimento (FOUCAULT, 2014). Em alguns casos, a escola torna-se uma instituição de desequilíbrio para aqueles mais sensíveis. Harper (2006), diz que o clima ditatorial de alguns professores, somado ao estado de tensão nervosa provocado pelas exigências de desempenho e ao pouco exercício ao ar livre, gera uma ansiedade crônica nos alunos, capaz de levar a distúrbios psicossomáticos.

De outro lado, a criança é caracterizada por sua intensa atividade motora e por sua alta energia. Porém, ao chegar à escola se depara com um sistema que preza pela imobilidade e pelo silêncio, como se isto fosse pré-requisito para a aprendizagem. Encontramos ecos dessa dicotomia e da hipervalorização da mente ao longo da história ocidental desde os antigos gregos. Porém, é na obra do matemático e filósofo René Descartes (1596- 1650) que temos a primeira explicação sistemática das relações entre o corpo e a mente.

Descartes afirma que "minha existência como coisa que pensa está doravante garantida e vejo claramente que esta coisa pensante é mais fácil, enquanto tal, de conhecer do que o corpo, a cujo respeito até agora nada me certifica" (DESCARTES, 1979, p. 14).

Depois, o autor prossegue dizendo que "posso estar certo de que o corpo e a alma — ou seja, aquilo que pensa — são realmente distintos, posto que posso concebê-los clara e distintamente como separados" (DESCARTES, 1979, p. 15).

É a partir dessa concepção que distingue corpo e mente que vemos as escolas se organizarem até hoje. É privilegiado o verbal, o escrito, o oral, as atividades intelectuais, o raciocínio abstrato em detrimento a todas as outras formas de expressão e experimentação (HARPER, 2006). Porém, será essa a única forma de aprendizagem? Experiências de outros processos educativos em várias partes do mundo, assim como no Brasil, mostram que não. É o que podemos perceber na obra "Volta ao mundo em 13 escolas" (GRAVATÁ et al, 2013).

Freire (2009, p. 11), aponta que é "difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso". E podemos ampliar "Educação concreta" para a "Educação concreta e inclusiva".

O advento da Psicomotricidade nos traz uma abordagem holística do ser humano, definindo este como uma unidade corpo-mente indissociável. Se antes, sob a ótica cartesiana, o Homem era separado em dois componentes, a partir da ótica psicomotora, psíquico e motor são um único componente (FALCÃO; BARRETO, 2009; LUSSAC, 2008). Ahlert (2011) apresenta a noção de corporeidade como a totalidade indissociável do Ser Humano, surgida a partir das complexas relações entre as esferas físicas, psico-cognitivas e sociais. Dessa forma, o corpo é o nosso veículo de estar no mundo, sendo nele e a partir dele que aprendemos a explorar este mundo. Não existe aprendizagem puramente encefálica. Aprendemos com o corpo todo.

Quando trazemos essa questão da corporeidade para a área do Atendimento Educacional Especializado, nos deparamos com a questão de que pessoas com deficiência apresentam outra relação com os seus corpos e entre estes com o meio. Portanto, constroem

ISBN: 978-85-5757-065-8

outra corporeidade (CARRÃO; JAEGER, 2002; SCORSOLINI-COMIN; AMORIMB, 2010). Sob a ótica da psicomotricidade, as pessoas com deficiência constroem uma imagem corporal diferenciada. Silva, Júnior e Miller (2004), ao analisarem as contribuições de Paul Schilder na Psicomotricidade dizem que

> A imagem corporal relaciona-se às relações intra e interpessoais, às emoções e sentimentos do indivíduo consigo, com os outros e seu ambiente, com uso de vestimentas e objetos de adorno, além de suas relações com seu próprio corpo na parte externa e interna do mesmo (superfície e interior do corpo).

A partir da concepção da relevância do corpo dentro dos processos de aprendizagem, surgiram algumas indagações: por que o corpo é excluído dentro da escola? Como potencializar o ser humano dentro da escola a partir de suas vivências corporais? Como transformar o espaço escolar em um espaço mais integralizador?

Por meio dos conhecimentos adquiridos no curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado, este mal-estar relativo a essa "castração corpórea" do indivíduo tomou outra perspectiva: a pessoa com deficiência traz na carne a subestimação do corpo. Seu corpo é "incapaz", "anormal", "deficiente". E a escola segue com esses alunos o mesmo protocolo de sempre: sala, cadeira, paredes.

Através destas perspectivas, surgem alguns questionamentos: como o Atendimento Educacional Especializado pode lidar com essa corporeidade? Será que o espaço da Sala de Recursos é o único espaço possível para essas interações? Ou será possível romper as paredes e explorar a totalidade da escola, como quem explora a totalidade do corpo?

A partir de todas essas inquietações surge o problema que norteia essa pesquisa: como a utilização dos espaços externos da escola pode contribuir no desenvolvimento da corporeidade de pessoas com deficiência?

Os espaços externos aqui citados se referem a todo espaço escolar que não seja a sala de aula: pátios, quadras, corredores, refeitórios, jardins, bibliotecas etc.

Essa pesquisa tem como objetivo geral compreender como os espaços externos da escola podem contribuir no desenvolvimento da corporeidade de pessoas com deficiência e como objetivos específicos: investigar como o ensino é organizado no espaço escolar; conceituar a noção de corporeidade; analisar como a corporeidade das pessoas com deficiência é apresentada na literatura; e identificar ações que favoreçam a aprendizagem a partir do corpo no espaço.

As respostas obtidas nessa pesquisa podem ser norteadores para intervenções mais completas no Atendimento Educacional Especializado, assim como uma maior ocupação e melhor utilização de todo o aparato escolar, criando também novas relações entre o duo educador-aluno e a escola. Um trabalho voltado para a completude dos indivíduos pode ser uma ferramenta eficaz no desenvolvimento e descoberta da corporeidade destes, principalmente das já tão massacradas pessoas com deficiência. Logo, esse trabalho não se dá somente no espaço da sala de aula, sendo necessário explorar todas as possibilidades do espaço escolar. É necessário ir ao pátio.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Este estudo é uma pesquisa do tipo bibliográfica exploratória, pois tem como foco o aprimoramento de ideias sobre o problema levantado (GIL, 2007).

A abordagem bibliográfica foi escolhida devido às particulares da problemática pesquisada. Segundo Gil (2007, p. 45) "A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente".

Foram consultados livros técnicos e artigos científicos que se alinhassem aos objetivos da pesquisa e que pudessem conceituar as ideias apresentadas, sendo escolhidos após a leitura crítica dos mesmos.

Tentou-se prezar pela busca de referências mais recentes, porém foram encontradas dificuldades em encontrar produções recentes que se adequassem aos objetivos da pesquisa.

As fontes pesquisadas se encontram em bibliotecas ou na internet, quando artigos, a partir de bases de dados. Os conceitos foram apresentados qualitativamente a partir dos dados pesquisados.

Para o embasamento do estudo desta pesquisa, será caracterizado o conceito atual da instituição escolar a partir de livros teóricos. Depois, será conceituada a noção de corporeidade e analisada a corporeidade de pessoas com deficiência apresentada em estudos científicos. Por fim, serão elencadas as possibilidades de uma prática educativa mais plena, mais inclusiva e que respeite e abrace a corporeidade dos alunos.

2.2 Resultados/ Discussão

2.2.1 A escola

O que é a escola? Qual a sua função?

A instituição escolar tem sua origem na laicização da instituição eclesiástica. No Brasil, o movimento de escolarização iniciou-se com os jesuítas em três frentes: nos colégios urbanos, nas missões indígenas e nos engenhos escravagistas. Enquanto na primeira frente à ação pedagógica era voltada à educação dos descendentes de portugueses, as outras duas tinham um caráter de conversão religiosa. Com as Reformas Pombalinas em Portugal no século XVIII, estendidas para as colônias ultramarinas, a educação passa a ser de responsabilidade do Estado, embora ainda que voltadas a elite da época: homens, brancos e ricos (ROSSI; RODRIGUES; NEVES, 2009).

Foucault (2014), remete à origem da instituição escolar as práticas educativas realizadas nas corporações de ofício na Europa do século XVII. Para o autor, a escola é uma das instituições que operam a fim de produzir os "corpos dóceis", indivíduos sob o domínio das forças sociais dominantes, sem o controle de suas vontades e que operem de forma rápida e eficaz em suas funções determinadas. São corpos submissos e exercitados. Podemos observar este processo ocorrer na escola a partir da utilização de alguns instrumentos: a disciplina, o controle do espaço e do tempo ocupado pelo indivíduo, à relação de submissão ao mestre, à instituição de um programa a ser seguido, os exercícios, a hierarquia, a vigilância, a correção,

ISBN: 978-85-5757-065-8

os exames.

Esse modelo escolar perpetua-se, com exceções pontuais, até os tempos atuais. A escola é uma instituição a serviço do sistema capitalista de produção, tornando-se a educação um bem de consumo. Harper (2004, p.95), ao falar das relações da instituição escolar na sociedade, diz que "a organização do trabalho e da vida social nas sociedades industriais é fundada numa separação entre as tarefas intelectuais de concepção e de gestão, de um lado, e as tarefas pura e simplesmente de execução, de outro lado". Assim, vemos a lógica cartesiana dicotômica ainda presente na sociedade industrial e pós-industrial.

A escola também desempenha outra função, além de local de domesticação: um lugar de desigualdade e segregação entre aqueles que irão desempenhar funções ditas intelectuais e aqueles que, depois de docilizados, irão desempenhar funções práticas e de execução monótona (HARPER et al, 2004).

E o que a escola faz para cumprir esse papel? Faz educação. Segundo a legislação brasileira, "a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996, p.1).

De uma forma grosseira, podemos dizer que a escola transmite conhecimento. Mas qual conhecimento?

Bourdieu e Passeron (2009) afirmam que ação pedagógica da escola reproduz a cultura dominante, reproduzindo também as relações de poder de um determinado grupo social. O que ensinar é selecionado de forma arbitrária, de acordo com os interesses de um determinado grupo ou classe dominante. Todo o sistema escolar acaba por se tornar um instrumento de violência simbólica, no qual os professores, muitas vezes de forma inconsciente, acabam por perpetuar um *status quo*que favoreça determinado grupo em detrimento à grande massa.

Ainda segundo estes autores, os conteúdos escolares são "pedaços" da cultura dominante, pedaços da dita cultura legítima. O domínio desses conteúdos garante ascensão social e econômica, sendo a escola a instituição oficial que chancela essa ascensão. A esta cultura que possibilita o acesso a posições de poder, os autores deram o nome de capital cultural.

Porém, parte desse capital cultural não é ensinado somente nas escolas, sendo levado de casa, como no caso do domínio da língua materna, uma espécie de passaporte de acesso a todos os outros capitais culturais. Uma criança de uma família abastada já terá contato com a "norma culta" da língua bem antes de uma criança de classes economicamente desfavorecidas (sendo a norma culta da língua também determinada pelos grupos dominantes).

Assim, temos a instituição escolar como um espaço de luta de poderes, onde o capital cultural de determinado grupo é transmitido aos demais, ao mesmo tempo em que são "domesticados". Ao fim do processo, aqueles que conseguem acumular mais "cultura", podem tentar uma possibilidade de ascensão social. Aos outros, segue o processo de subjugação.

2.2.2 Corporeidade e deficiência

As crianças não levam somente suas mentes à escola, elas vão com o corpo todo. E a

ISBN: 978-85-5757-065-8

escola é o lugar de encontro de diversas esferas da vida humana. Sendo assim, a criança leva sua corporeidade à escola.

Ahlert (2001, p.255) diz que

> O termo corporeidade indica a essência ou a natureza do corpo.A etimologia do termo nos diz que corporeidade vem de corpo, que érelativo a tudo que preenche espaço e se movimenta, e que ao mesmotempo, localiza o ser humano como um ser no mundo. É a maneiracomo o ser humano se diz de si mesmo e se relaciona com o mundocom seu corpo enquanto objetividade (matéria) e subjetividade (espírito,alma) num contexto de inseparabilidade. Assim, a corporeidade constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica-biofísica-motora organizadora de todas as dimensões humanas),emocional-afetiva (instintopulsão-afeto), mental-espiritual (cognição,razão, pensamento, idéia, consciência) e a sócio-históricocultural (valores,hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). Todas essasdimensões estão indissociadas na totalidade do ser humano, constituindosua corporeidade (JOÃO; BRITO, 2004, p.266).

A Psicomotricidade, que em seu primeiro corte epistemológico traz uma concepção de homem máquina e surge na perspectiva da reabilitação, passa a demonstrar a partir de seu segundo corte epistemológico, devido às influências da Psicologia Genética, uma nova concepção de Ser Humano. Movimento (ação), linguagem, pensamento e emoção passam a ser indissociáveis. Movimento é linguagem, pensamento é movimento sem ato, emoção dita o movimento. Henry Wallon (1879-1962), médico, psicólogo e pedagogo, é um dos teóricos da Psicomotricidade vista como campo científico. Ele diz que "o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo" (FALCÃO; BARRETO, 2009).

Ainda fundamentando o segundo corte da Psicomotricidade, Piaget (1896 – 1980) caracteriza o desenvolvimento motor concomitante ao desenvolvimento intelectual, necessitando do meio para este desenvolvimento, sendo um processo de equilibração progressiva, uma passagem contínua, de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (OLIVEIRA, 2004).

A partir das influências da Psicanálise, acontece o terceiro corte epistemológico da Psicomotricidade. Para Levin (2000), o movimento é a expressão simbólica de um indivíduo desejante. As relações com os outros sujeitos e com o meio interferem no campo psíquico, o que acaba definindo a expressão motora a partir de como o inconsciente processa essas relações. Polak (1997) traz a ideia "de um corpo que ocupa o lugar de fusão de fenômenos orgânicos e sociais, sendo o cenário no qual a cultura e a natureza dialogam, onde o coletivo e o individual se interpenetram" (apud SCORSOLINI-COMIN; AMORIMB, 2010, p. 262).

As deficiências modificam essa relação corpo-outro-ambiente. A corporeidade é construída a partir das subjetividades e experiências, a partir dos movimentos e do modo de estar no mundo (LIMA, ALEXANDRINO; LEITE, 2015). Assim, a pessoa com deficiência experimenta o mundo e se põe no mundo de uma forma diferenciada.

Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 264) apresentam um estudo de caso de uma criança com paralisia cerebral. Eles relatam o cotidiano escolar desta criança e dizem que

ISBN: 978-85-5757-065-8

> [...] em função da paralisia cerebral, ela apresenta o comprometimento em uma série de habilidades – dificuldade de equilíbrio, para andar e manipular coisas; dificuldade de controle da saliva e esfinctérico; dificuldade de fala. Esses aspectos ocorrem dentro de uma sociedade em que a regra geral tem sido "normalizar," no sentido de indicar padrões de normalidade de comportamento e desenvolvimento, além de tempos para sua aquisição.[...] Nesse contexto escolar, o perfil de Issa destoa. É a partir desse referencial que ela é vista e, simultaneamente, é a partir das suas limitações e potencialidades que ela experiencia as pessoas e relações ao seu redor, constituindo-se.

Os autores falam sobre a dubiedade dos processos de inclusão, uma vez que as escolas e professores não sabem como proceder quanto a isto. Esta "inclusão" acaba por interferir no processo de construção de corporeidade. No estudo de caso apresentado, eles discorrem sobre o processo de inclusão da aluna

> [...] amplifica-se a diferenciação em relação a ela, o que pode ser observado pelo lugar em que Issa é colocada no ambiente: ela entra antes que as demais crianças, por uma outra entrada e sem ter que enfrentar a fila comum às crianças; ainda, deve se sentar em um local bastante específico da sala, em uma determinada posição no banco; finalmente, ela pode burlar a fila na hora de pegar o lanche (SCORSOLINI-COMIN; AMORIMB, 2010, p. 265).

A construção da corporeidade é um processo que se dá em relação ao outro e com o outro. A forma de estar no mundo e de se expressar vão sendo estabelecidas nessas relações. Segundo Bergés (1988, p. 51), "o corpo é, antes de mais nada, um receptáculo, um lugar de inscrição", no qual vai sendo inscrito de todas as formas, mas principalmente através do desejo do outro. Desde o útero essa inscrição vai ocorrendo, principalmente a partir da linguagem. Os pais, ou quem cumpre essa função, vão constituindo esse sujeito a partir de seus desejos e seu imaginário (LEVIN, 2000).

Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 266), em outro estudo de caso, apresentam uma criança superprotegida pela mãe e discorrem sobre como a corporeidade desta criança é construída e influenciada por essa superproteção

> Laura é tratada, com isso, como se fosse incapaz de terpreferências ou mesmo incapaz de decidir e se posicionar.À Laura não é dado poder de voz, ao contrário dos colegasde turma. Ela acaba por ser colocada em posição deincompetência. Em uma possível generalização de suadeficiência, Laura é vista/tida como incapaz de decidir oque quer comer, e mesmo se quer comer.

Os estigmas de incapacidade vão sendo escritos nos corpos das crianças com alguma deficiência a partir do olhar que se põe sobre elas. A escola não busca desenvolver as capacidades, estender os limites dessas crianças, mas reforça, de formas discretas, inconscientemente, as suas dificuldades. Ainda de acordo com Levin (2000, p. 71), "a imagem corporal é constituinte do sujeito desejante e, como tal, é um mistério, não é em absoluto da ordem do evolutivo, vai se constituindo no devir histórico da experiência subjetiva". Ou seja, a imagem é elaborada inconscientemente a partir das inscrições nesse corpo faltoso por meio do banho de linguagem através do contato com o Outro. É da ordem do singular, única de

ISBN: 978-85-5757-065-8

cada sujeito, não podendo ser comparada nem mensurada. Esse conjunto de preconceitos e generalizações forma representações que interferem no processo construtivo das crianças com deficiência.

Carrão e Jaeger (2002) mostram como os pais de crianças com Síndrome de Down, inicialmente, apresentam um conjunto de representações negativas sobre seus filhos. Incapacidade, inutilidade, invalidez são algumas das ideias que esses pais apresentam num primeiro momento, principalmente quando comparam seus filhos a outras crianças, ditas como "normais".

Estas representações tendem a diminuir com o tempo, quando esses pais percebem que seus filhos vivenciam sua corporeidade como qualquer outra criança. Porém, algumas representações permanecem, principalmente aquelas ligadas a aparência.

Na escola, embora toda a instituição escolar devesse zelar pelo pleno desenvolvimento de seus alunos, recai sobre o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) o papel de desmistificar todas essas representações negativas a respeito das deficiências, além de promover a autonomia de seus alunos.

2.2.3 O pátio de recursos

Levin (2000, p. 252) diz que é "impossível pensar a criança sem um corpo de criança". E com crianças com deficiência não seria diferente. Mas como um educador pode ajudar a desenvolver uma corporeidade já tão massacrada dentro de uma instituição que é historicamente opressora? O primeiro passo é romper com o modelo dominador e opressor de educação. É necessário romper com a verticalização da educação, com a dicotomia educador-educando, com a educação bancária (FREIRE, 1983). É necessário a transformação da escola em um lugar de empoderamento do indivíduo, transformando-o numa pessoa plena e autônoma (ZATTI, 2007).

Há tempos, educadores estão insatisfeitos com as práticas educativas domesticadoras, e tem tentado desenvolver uma nova relação com os seus alunos (HARPER, 2006). Gravatá (2006, p. 6), ao pesquisar sobre novos modelos educativos postos em prática ao redor do mundo, diz que lhe chamou muito atenção

> (...) que algumascaracterísticas são comuns a todas as experiências e metodologias relatadas: criatividade,autonomia, curiosidade, empreendedorismo, empoderamento, diversidadedos espaços de aprendizagem, diálogo, convivência, confiança, respeito mútuo e desenvolvimentopessoal.

Novas práticas são possíveis. E elas não estão somente na sala de aula. Assim, o segundo passo é sair da sala de aula e ir para o pátio. O recreio é, geralmente, o que as crianças mais gostam na escola. A sala de aula é regida por regras: comumente deve-se ficar sentado, em silêncio e é proibido relacionar-se com os colegas durante o tempo das aulas. Conversas, relações, descobertas, ficam para a hora do recreio. O recreio favorece uma vivência para novas descobertas, que advém do desejo do sujeito pela liberdade, muitas vezes liberdade esta ausente dentro das escolas convencionais. O recreio é a pausa onde a vida acontece.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Entenda-se aqui "pátio" como qualquer espaço escolar que extrapole o limite dos muros da sala de aula. Estes espaços podem ser os pátios propriamente ditos, assim como as quadras, os jardins, os corredores, as bibliotecas, os refeitórios etc.

No pátio, surgem outras possibilidades para as relações de corporeidade. Se partirmos do pressuposto que a educação pode apresentar como novo enfoque a autonomia, principalmente no que tange as crianças com deficiência, limitar as experiências, restringe as possibilidades de uma vida mais autônoma (FREIRE; SCAGLIA, 2009).

Uma das possibilidades de ação no pátio ocorre a partir das interações sociais. As crianças sem deficiência tem pleno acesso ao pátio e a essas interações, enquanto, muitas vezes, as crianças com deficiência ficam afastadas, em algum canto. Silva, Junior e Miller (2004) falam de como a imagem corporal é formada a partir das ações e reações dos outros e das emoções que essas interações causam. Sendo o desmistificador de representações sobre as deficiências, o professor do AEE favorece mediações dessas interações do sujeito deficiente com seu próprio corpo e com o meio, sugerindo vivências corporais para que a criança passe a ser revertida por um corpo de possibilidades e não um de deficiência. Ao exaltar o desejo da criança nos movimentos, nas brincadeiras e desafios em detrimento a deficiência que o impossibilita, muitas vezes, o professor do AEE pode tornar essas interações benéficas a todos da escola, desfazendo os estereótipos pré-estabelecidos.

Outra possibilidade riquíssima de intervenção no pátio, relegada na escola, é a educação dos sentidos.

> A escola trata os sentidos como se seu desenvolvimento fosse algo exclusivamente natural e como se o pensamento fosse uma questão cultural. O pensamento poderia ser ensinado, mas a sensibilidade ficaria por conta da natureza. Ora, caso fosse assim mesmo, que injusta e preconceituosa seria essa natureza, que deu ouvidos e olhos de níveis diferentes para os mais bem-sucedidos e os mais pobres! (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p. 136).

A sensibilidade faz parte do capital cultural e, geralmente, é exercitada em casa, no convívio familiar. O pátio permite uma gama enorme de experiências sensoriais: cheiros, sons, texturas, cores. Geralmente, o professor do AEE "trabalha" essas valências sensoriais a partir de atividades na Sala de Recursos, com materiais confeccionados, retomando sensações de vida, visto a vida oferecer infinitas possibilidades: reais, intensas, interconectadas às interações sociais previamente citadas.

Esta educação dos sentidos, ao interiorizar e refletir sobre o mundo externo a partir das diversas percepções, é fundamental para o processo de tomada de consciência, definida como "sentimento ou conhecimento que permite ao ser humano vivenciar, experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu mundo interior" (HOUAISS, 2001, p.806). O processo de conscientização é fundamental no desenvolvimento da autonomia (ZATTI, 2007).

> A ponte entre a escola e outros ambientes, assim como entre os vários ambientes escolares, só pode ser feita por meio da tomada de consciência. Se o aluno não puder se conscientizar de suas próprias ações, não haverá nenhuma garantia de que o conhecimento desenvolvido em uma determinada situação se estenderá a outras (FREIRE; SCAGLIA, 2009, p.127).

ISBN: 978-85-5757-065-8

O pátio permite ao aluno liberdade de movimentos em oposição à inatividade que permeia as salas de aula. Essa inatividade forçada é, claramente, prejudicial ao desenvolvimento humano.

> O corpo, sem dúvida alguma, tem uma infindável capacidade de educar-se. Não se pode e nem se deve negar, sob penas de continuarmos a prejudicar a educação das crianças, a inteligência corporal, componente fundamental no processo de adaptação dos seres humanos ao seu meio ambiente (FREIRE, 2009, p. 76-77).

E qual seria o meio ambiente natural do ser humano? Para Freire e Scaglia (2009) é a cultura. E o processo de adaptação a esse meio só se dá a partir da interação. A partir da interação, desenvolvemos nossa corporeidade, expressamos nossa psicomotricidade. Desa forma, organizamos os nossos esquemas corporais e construímos os recursos que precisamos para proceder às adaptações durante nossas vidas (FREIRE; SCAGLIA, 2009).

O educador deve está atento as possibilidades de movimento que surgem no pátio, já que estas são imprevisíveis e ilimitadas. Quando utilizadas como recursos pedagógicos, essas possibilidades permitem à criança mobilizar todos os seus conhecimentos e vivências prévias durante as atividades. Assim, quando diante de um problema ou desafio, a criança será capaz de formular hipóteses e escolher a mais adequada. Isto é um exercício de autonomia: ser capaz, dentro das limitações inerentes a cada um, de mobilizar-se por inteiro em busca de uma solução.

Como o profissional de AEE pode utilizar das possibilidades do movimento em sua prática pedagógica? Uma das possibilidades é através dos jogos. O homem é um ser que joga. Os jogos estão intimamente ligados ao movimento, à própria vida. Até os animais brincam. O jogo reorganiza e testa a realidade. Quando em jogo, estamos em nossa totalidade, com toda nossa corporeidade, colocamos tudo em risco (HUIZINGA, 2014).

O jogo é uma ótima ferramenta pedagógica, já que põe em funcionamento todas as nossas capacidades, sendo naturalmente atraente à criança. Freire e Scaglia (2009) falam em uma pedagogia do movimento, que tem como pilares os jogos e as brincadeiras. Assim, no jogo, podemos convergir a interação, a educação dos sentidos e prática de movimentos.

Um exemplo prático de utilização do pátio como ferramenta pedagógica, seria o jogo de *Caça ao Tesouro:* prêmios seriam espalhados pela escola e o aluno, com o auxílio de um mapa com pistas, teria que encontrá-los. Algumas pistas poderiam estar com determinadas pessoas, outras necessitariam da resolução de desafios para liberá-los. O aluno colocaria em jogo todos os seus recursos durante a atividade no pátio.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos lugares de vivência que pode favorecer o desenvolvimento humano integral. Porém, ainda se faz necessário melhorias nos posicionamentos metodológicos para que isto ocorra de forma plena.

Desta forma, os educadores tem se esforçado para tornar a escola um lugar possível para o desenvolvimento de pessoas mais autônomas, já que, historicamente, existe um discurso que marca a escola como um lugar de repressão e dominação, com o ensino organizado de forma a satisfazer os interesses das classes ou grupos dominadores. Novas formas de organização pedagógica tem surgido no mundo, que possibilitam uma educação

mais interativa e integralizada.

A noção de corporeidade apresentada neste trabalho constrói-se a partir da valorização de um olhar mais aguçado sobre aluno, na tentativa de compreendê-lo mais plenamente a partir das interações físicas, psíquicas, afetivas e sociais. É o Ser Humano que surge da relação de si com o outro e com o mundo. Assim, a corporeidade de pessoas com deficiência é diferenciada: primeiro, pela forma que elas se percebem; segundo, pela forma que elas interagem com o outro, com o meio e consigo; e terceiro, pela forma que os outros agem e reagem a ela. Em muitos casos, vemosuma corporeidade subdesenvolvida, devido às representações negativas que a sociedade impõe a essas pessoas.

O professor de AEE surge como uma figura de ação benéfica junto às pessoas com deficiência, favorecendo mediações para o desenvolvimento de sua autonomia.Porém, muitos ainda ficam restritos às Salas de Recursos, ignorando tantas outras possibilidades de vivências corpóreasque os outros espaços escolares apresentam.

Claro que não é fácil ajudar no desenvolvimento da autonomia de outras pessoas, quando nós mesmos, educadores, não nos formamos em um ambiente autônomo. Para tal empreitada, precisamos sempre estar atentos e conscientes para as possibilidades que aparecem. O pátio é um ambiente potencial de trabalho, devido à sua complexidade e ao favorecimento de espontaneidade que oferece aos alunos. Utilizando de focos como as interações sociais, a educação dos sentidos, as possibilidades de movimento e os jogos, podemos contribuir para a formação de alunos mais autônomos, mais independentes, que aprendem com o corpo todo, já que os espaços externos da escola, onde a vida acontece, oferecem todos os elementos para o desenvolvimento de uma corporeidade mais plena.

Embora tenha sido apresentada uma única proposta prática de trabalho, as possibilidades práticas são extensas, sendo material para outra pesquisa. Outra possibilidade de desdobramento desta pesquisa é a análise in loco das realidades aqui descritas teoricamente, assim como o olhar do professor do AEE sobre as possibilidades de extensão de sua prática para além da Sala de Recursos.

O pátio tem recursos riquíssimos.

REFERÊNCIAS

AHLERT, A. Corporeidade e educação: o corpo e os novos paradigmas da complexidade. **Espacios en Blanco - Serie Indagaciones**, [S.l.], n. 21, p. 219 - 240, Junio 2011.

BERGÉS, J. O corpor e o olhar do outro. **Revista Escritos da Criança**, Porto Alegre, n. 2, 1988.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Covilhã: LusoSofia, 2009. Coleção Recensões LusoSofia.

CARRÃO, J.; JAEGER, A. A. A corporeidade de crianças com síndrome de down segundo as representações de seus pais e mães. **Revista Educação Especial**, [S.l.], n. 20, 2002.

DESCARTES, R. **Discurso do método, Meditações, Objeções e Respostas, As paixões da Alma, Cartas.** Tradução de J Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Coleção os Pensadores.

FALCÃO, H. T.; BARRETO, M. A. M. Breve Histórico da Psicomotricidade. **Ensino, Saúde e Ambiente**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 84 - 96, agosto 2009.

ISBN: 978-85-5757-065-8

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** o nascimento das prisões. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento e Ação na sala de aula.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2009. Coleção Pensamento e Ação na sala de aula.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GRAVATÁ, A. et al. **Volta ao mundo em 13 escolas**. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

HARPER, B. et al. **Cuidado, Escola!:** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da Cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JOÃO, R. B.; BRITO, M. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física a luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira da Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 263 - 272, jul - set 2004.

LEVIN, E. **A clínica psicomotora:** o corpo na linguagem. Petrópolis: Vozes, 2000.

LIMA, C. L.; ALEXANDRINO, D. F. L.; LEITE, P. F. M. C. Corpo, corporeidade e deficiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20954_9999.pdf Acesso em: 30 de maio de 2017

LUSSAC, R. M. P. Psicomotricidade: História, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, n. 126, Noviembre 2008.

OLIVEIRA, G. D. C. **Psicomotricidade:** Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROSSI, E. R.; RODDRIGUES, E.; NEVES, F. M. **Fundamentos Históricos da Educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIMB, K. D. S. "Em meu gesto existe o teu gesto": Corporeidade na Inclusão de Crianças Deficientes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.l.], v. 23, n. 2, p. 261 - 269, 2010.

SILVA, R. D. F. D.; JÚNIOR, R. V.; MILLER, J. Imagem corporal na perspectiva de Paul Schilder: contribuições para trabalhos corporais nas áreas de educação física, dança e pedagogia. **Revista Digital EFDeportes**, Buenos Aires, n. 68, Enero 2004. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd68/schilder.htm>. Acesso em 30 de maio de 2017.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO GARANTIA AO DIREITO À DIFERENÇA

Amanda Lituana Belo de Góis
Emanuel Freitas da Silva

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência é uma discussão recorrente no ambiente educacional, mas a proposta de incluir todos os alunos na escola "comum" tem se chocado com a cultura assistencialista/terapêutica da educação especial. Este estudo tem como escopo contribuir para a elucidação do termo Educação Inclusiva, visando à melhoria do processo de ensino aprendizagem, garantindo a todos os alunos a permanência e o êxito escolar, além de analisar a Educação Inclusiva no Brasil como um Direito Social Fundamental. Indagados sobre como garantir a educação especial de qualidade se constatou que as pessoas com deficiência têm o direito de acesso e permanência na escola regular garantido, porém mesmo com anos de lutas e avanços na área das legislações infelizmente ainda é negada ao público alvo uma educação que respeite e garanta uma educação de qualidade. Assim este trabalho discute o conceito de Atendimento Educacional Especializado - AEE e esclarece a necessidade de propiciar o melhor atendimento escolar para crianças com necessidades educacionais especiais, é que o mesmo aconteça na escola regular com o auxilio do AEE. Por meio de uma pesquisa documental, desenvolvida com base em materiais já elaborados e compostos, principalmente de livros, artigos científicos e legislações passadas e vigentes que embasam o AEE. Desta forma nosso objetivo é realizar um estudo das políticas públicas que embasam a educação especial no Brasil, além de relatar a importância da educação de qualidade na vida de pessoas com necessidades especiais, o caminho a ser percorrido e os vários documentos que têm garantido a formulação de políticas públicas, referentes à inclusão de pessoas com necessidades especiais

Palavras Chave: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; EDUCAÇÃO DE QUALIDADE.

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities is a recurrent discussion in the educational environment, but the proposal to include all students in the "common" school has been shocked by the special education / care culture of special education. The purpose of this study is to contribute to the elucidation of the term Inclusive Education, aiming at improving the process of teaching learning, guaranteeing all students permanence and school success, as well as analyzing Inclusive Education in Brazil as a Fundamental Social Law. Asked about how to guarantee quality special education, it was found that people with disabilities have the right to access and stay in the regular school guaranteed, but even with years of struggles and advances in the area of legislation unfortunately, education is still denied to the target public. Respect and guarantee quality education. Thus, this work discusses the concept of Specialized Educational Assistance - ESA and clarifies the need to provide the best school attendance for children with special educational needs, is that the same happens in regular school with

ISBN: 978-85-5757-065-8

the help of ESA. Through a documentary research, developed based on materials already elaborated and composed, mainly of books, scientific articles and past and current legislations that support the ESA.

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION; SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; QUALITY EDUCATION.

1. INTRODUÇÃO

Acreditamos que todas as pessoas tem direito à uma educação de qualidade, onde suas necessidades individuais possam ser atendidas e elas possam desenvolver-se em um ambiente enriquecedor e estimulante do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um tema vital para a educação brasileira, diante do que estamos propondo em favor da inclusão, em nossas escolas.

Minha relação com a temática está extremamente ligada à importância que destino a educação, a validação das legislações e a sua aplicabilidade. Durante a graduação fiz parte do projeto PROLICEN[1] onde envolvi diretamente com a educação em "direito" já que o projeto discutia a Educação em Direitos Humanos e no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado no decorrer das disciplinas houve várias discussões sobre as legislações passadas e vigentes que asseguram o direito a Educação Especial de qualidade e garante o direito à diferença, mas na igualdade de direitos.

Sou pedagoga e atuo como professora da rede pública em uma Sala de Recurso Multifuncionais - SRMF em AEE tendo em vista o público bem peculiar e com características e necessidades diversas faz-se necessário uma constante busca de conhecimento, foi o que me motivou a estudar a especialização.

O tema instiga porque mesmo com anos de lutas e avanços na área das legislações, infelizmente, ainda é negado ao público-alvo uma educação de qualidade que respeite às pessoas com deficiência, visto que a inclusão do aluno com necessidade especial na escola regular é um dos maiores desafios impostos à educação atual. Porém, essas crianças devem ter garantido o seu direito de acesso e permanência na escola regular.

Dessa forma como garantir a educação especial de qualidade?

Atualmente o paradigma educacional mais avançado é aquele que reivindica o reconhecimento e valorização das diferenças, nas organizações escolares e demais ambientes de vida social, para que todos os alunos e as pessoas em geral possam deles participar, incondicionalmente, sendo atendidos em suas necessidades, sejam elas temporárias ou permanentes. A segregação, as práticas de identificação e de rotulação são consideradas discriminatórias, desrespeitando os direitos de participação de todos na vida comunitária.

O ideal seria que as redes de ensino público e particular assegurassem em suas escolas o AEE, como um serviço da educação especial para alunos com deficiência física, sensorial,

1 O PROLICEN - Programa de Licenciaturas é um programa acadêmico da PRG/UFPB que tem como objetivo estimular o desenvolvimento de ações visando a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, contribuindo com a formação dos alunos da instituição e com a formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado da Paraíba.

ISBN: 978-85-5757-065-8

intelectual.

Desta forma nosso objetivo é realizar um estudo das políticas públicas que embasam a educação especial no Brasil, além de relatar a importância da educação de qualidade na vida de pessoas com necessidades especiais, o caminho a ser percorrido e os vários documentos que têm garantido a formulação de políticas públicas, referentes à inclusão de pessoas com necessidades especiais, como a Constituição Federal de 1988, Lei nº 8069/90, Lei nº 9394/96, PCNS: adaptações curriculares de 1999, Lei nº 10172/2001, Diretrizes Gerais para a Educação Básica, Decreto nº 5.626/05, Decreto nº 7.611/2011, Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007 e o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Primeiramente, foi feita uma pesquisa bibliográfica[2] a respeito do significado da Educação Inclusiva, onde me propus a entender como se acontece o AEE na escola comum.

Por meio de levantamento bibliográfico quanto aos procedimentos à pesquisa assumiu a forma de pesquisa documental[3] desenvolvida com base em materiais já elaborados. Os principais acervos utilizados são: documentos legais (sobretudo a legislação), livros, artigos científicos, jornais, revistas, relatórios, enfim, toda a documentação que embasam o AEE.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

> *Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*
>
> **Boaventura Sousa Santos**

No mundo quase todos os países em seus textos legais garantem o acesso de seus cidadãos à Educação Básica, e no Brasil apesar dos problemas sociais evidentes é preciso reconhecer que, nos últimos anos, tem havido um avanço considerável na luta pelos direitos humanos, pois a legislação fortificou-se e documentos orientadores foram publicados e isso em parte significa maior conscientização das violações a tais direitos, maior compreensão do que seja cidadania democrática[4] e o preceito da "igualdade de todos em direito e dignidade", maior

2 A pesquisa bibliográfica é o passo inicial para a construção de um processo de investigação. Posterior à escolha do tema faz necessário uma revisão bibliográfica serão essas pesquisas que dará o suporte na escolha do método mais apropriado e na autenticidade da pesquisa.

3 Realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Na pesquisa documental, a investigação concentra-se em dados obtidos a partir de "documentos" que registram fatos e/ou acontecimentos de uma determinada época.

4 A base do conceito de Estado democrático é a noção de governo do povo que exige para a sua eficiência no contexto atual a fixação de princípios ou direitos questão implícitos na própria natureza deste sistema político,que contribuem para a sua preservação, dentre os quais podemos citar a igualdade, a liberdade e os direitos políticos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

visibilidade nos meios de comunicação, maior interesse de certas autoridades em enfrentar a questão, em seus vários níveis de responsabilidade.

> Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. (CURY, p. 246, 2002.)

O princípio da igualdade, previsto no artigo 5º da Constituição Federal de 1988, concebe a igualdade de todos perante a lei e constitui o principio fundamental do Estado Liberal de Direito, assim há o reconhecimento de todos os seres humanos como sujeitos de direito independente de quaisquer características que os especifiquem ou diferencie (tratar a todos de uma mesma forma numa mesma situação) desta forma não estabelece privilégios ou discriminações injustificadas, garantindo o acesso universal a bens e serviços em patamares mínimos independente de qual grupo faça parte, oferecendo assim, subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões.

A Constituição Federal, carta magna brasileira (1988, p.104) afirma que a educação como direito social e dispõe em seu artigo 205, que "a educação é direito de todos e dever do estado e da família" e acrescenta a necessidade desta ser assegurada "visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

> Estabelece "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3º inciso IV). Define, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No artigo 206, inciso I, estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Nas Diretrizes Gerais para a Educação Básica, o direito à educação é concebido como direito inalienável de todos os cidadãos e condição primeira para o exercício pleno dos Direitos Humanos. Além dessas diretrizes o Conselho Nacional de Educação - CNE ainda aborda a temática dos Direitos na Educação por meio de normativas específicas voltadas para as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação nas Prisões, Educação Especial, Educação Escolar Quilombola (em elaboração), Educação de Jovens e Adultos, dentre outras.

Embora avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda se está distante de assegurar, na prática a liberdade, igualdade e a fraternidade. Tal inclusão é referenciada por Carvalho (2004), como marginal:

> Os sujeitos que estão na inclusão marginal não são, necessariamente, rejeitados fisicamente. Podem até estar no mesmo espaço geográfico sem serem reconhecidos e valorizados. É neste termo que se insere a inclusão marginal que também é instável e precário, pouco visível, e por isso perversa, porque se insere no universo simbólico. (CARVALHO 2004, p.05).

ISBN: 978-85-5757-065-8

A elaboração de um Projeto Político Pedagógico - PPP[5], portanto, torna-se de extrema importância para a instituição escolar, considerando-se que deve envolver toda a sua comunidade, uma construção coletiva e deve buscar consolidar os ideais de uma escola democrática, inclusiva e abrangente. Um processo de discussão e reflexão permanente da escola – lugar de concepção, realização e avaliação.

Nessa perspectiva, Lopes *et al* (2005, p.35) relata que:

> O desenvolvimento da pessoa e o aprendizado da cidadania envolvem valores, atitudes, desenvolvimento de sensibilidades e predisposições. Essas dimensões de formação da pessoa só são adquiridas por vivências e significados compartilhados no dia a dia, em situações do cotidiano, nos relacionamentos entre pares e com os adultos, no contato com a natureza, nas experiências refletidas que permitem a superação dos preconceitos, das intolerâncias, dos egoísmos, da ignorância, da alienação, das visões estreitas, na direção de maior liberdade, autonomia e solidariedade.

É pertinente ressaltar a definição de Educação Inclusiva como sendo um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes nos estabelecimentos de ensino regular (CASTRO, 1997).

Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas educacionais vivenciadas no ambiente escolar de modo que as instituições de ensino respondam à diversidade de alunos de forma democrática e igualitária. É uma abordagem humanística que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define-se que: "em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos educandos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino seja público ou privado".

Em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação nº 10172/01 destacou a implantação de salas de recursos e formação de docentes para o atendimento especializado. Nesse sentido, em 2008, a Secretaria Especial de Educação Especial do Ministério da Educação, publicou o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que acompanha os referenciais do Programa e a definição do alunado, reafirmando que o AEE deve ser "na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional" (BRASIL, 2008a, p. 16).

As Salas de Recursos Multifuncionais foram instituídas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Localizada nas escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino, é o lócus, espaço físico, onde se realiza, prioritariamente, o AEE.

O AEE tem como principais diretrizes a elaboração, a identificação e a organização

5 O Projeto Político Pedagógico, é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). Configura-se numa ferramenta de planejamento e avaliação onde é definido a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade, os objetivos que se deseja alcançar, metas a cumprir e sonhos a realizar.

ISBN: 978-85-5757-065-8

dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, tendo como principal foco a eliminação das dificuldades encontradas pelos alunos com deficiência para uma plena participação em sala de aula, sendo consideradas as necessidades especificas de cada aluno.

No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

De acordo com o §1º do artigo 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, considera-se público-alvo da educação especial às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Ainda com relação a esse decreto 7.611/2011, artigo 3º, são objetivos do AEE:

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

Com o objetivo de dar suporte às escolas públicas na inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, estas salas foram criadas. Buscou-se atender às demandas das crianças com deficiência em igualdade de condições com os demais alunos do ensino regular. Para que as SRMF se efetivem cabe ao gestor municipal, estadual ou federal, a garantia do profissional especializado e a disponibilidade de um espaço físico para a sua instalação e funcionamento.

O AEE difere das classes e escolas especiais pelo fato de ser um serviço da Educação Especial que não substitui o ensino regular para alunos com deficiência. Oferecido no horário oposto ao das aulas dos alunos com deficiência e, de preferência, nas escolas comuns, o AEE complementa a formação educacional desses alunos, ao reduzir e/ou eliminar barreiras impostas pelo sistema diante da deficiência às exigências do processo de escolarização (a fim de que o aluno não deixe de ter acesso aos conteúdos curriculares e conviver com os seus pares).

O ensino oferecido pelo AEE, não pode ser considerado como complementação das atividades escolares, e sim, uma ampliação à formação do aluno. O atendimento é realizado geralmente em salas de Recursos Multifuncionais, tendo como público alvo alunos da educação especial. Seus conteúdos são específicos a cada tipo de deficiência, tais como LIBRAS, o código Braille, o uso de tecnologia assistiva e outros e não se confundem com o que é próprio dos currículos acadêmicos.

A partir da demanda do AEE, ou seja, de alunos público alvo da educação especial, matriculados em classe comum, a escola regular deve dispor de Salas de Recursos Multifuncionais do tipo I ou II. As salas do tipo I são constituídas de:

> "microcomputadores, monitores, fones de ouvido e microfones, scanner, impressora laser, teclado e colmeia, mouse e acionador de pressão, laptop, materiais e jogos pedagógicos acessíveis, software para comunicação aumentativa e alternativa, lupas manuais e lupa eletrônica, plano inclinado, mesas, cadeiras, armário" (BRASIL, 2010).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Já as salas do tipo II, além dos recursos da sala do tipo I, têm: impressora braile, reglete de mesa, punção soroban, globo terrestre acessível, software para produção de desenhos gráficos e táteis, dentre outros específicos para o atendimento de alunos cegos.

Quanto aos profissionais envolvidos no AEE, um aspecto relevante é que os professores tenham formação que lhes possibilite essa atuação específica, além da articulação desses professores da Educação Especial com os professores do ensino regular. Além disso, é fundamental a participação das famílias, recebendo orientações e trocando experiências, bem como o diálogo com os demais serviços públicos de saúde, assistência, entre outros. Por fim, ressalta-se que a relação entre professor da sala regular e o professor de SRMF deve ser um trabalho harmonioso, em parceria, buscando a eliminação de barreiras atitudinais e favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Conforme Bedaque (2015, p.55):

> O professor especializado pode ser articulador na observação e levantamento das demandas que favoreçam o acesso ao estudante com deficiência, contudo, sua atuação deve se dar em parceria com a gestão da escola e com os profissionais envolvidos no processo.
> A ação pedagógica não termina na aquisição dos materiais [...], é na utilização destes que o professor pode ter um olhar atento como, onde e com que objetivo o estudante utiliza estes recursos e se estes realmente estão promovendo o acesso à aprendizagem.

Cabe ao professor, elaborar, executar e avaliar um plano de AEE para o aluno; definir cronograma e atividades dos alunos, respeitando seus interesses, organizar as estratégias pedagógicas e elaborar e utilizar recursos acessíveis.

> No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2008, p. 16).

O principal motivo de o AEE ser efetivado na própria escola está diretamente relacionado às necessidades educacionais específicas de cada aluno e que possam ser atendidas e discutidas no cotidiano da escola, e com todos os que operam no ensino regular, tendo em vista a aproximação desses alunos aos ambientes de formação comum a todos.

O professor do AEE tem como uma de suas habilidades o reconhecimento das necessidades e habilidades do aluno. A partir desse reconhecimento, traça seu plano de atendimento como podemos observar no exemplo abaixo retirado das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, documento organizado pelo MEC:

> Se o professor do AEE identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade. (BRASIL, 2009, p 24)

O plano de atendimento deve conter quais serão os materiais a serem utilizados e produzidos e qual será a frequência do aluno. Com o decorrer dos atendimentos, o professor

ISBN: 978-85-5757-065-8

do AEE juntamente com o professor de sala de aula comum, irão verificar a necessidade de mudanças no plano e a quantidade de dias a serem frequentados pelos alunos, sendo assim, o plano deverá ser sempre revisado e atualizado.

Segundo as Diretrizes Operacionais, as salas multifuncionais são:

> Espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (BRASIL, 2009, p. 31)

Para que os alunos com deficiência tenham um bom aprendizado, é necessária a integração do professor do AEE com o professor do sala comum, isto é, os dois profissionais devem refletir juntos sobre as melhoras e as dificuldades dos alunos com deficiência. O que muitas vezes não acontece principalmente nas escolas segregadas[6], prejudicando exclusivamente os alunos com deficiência, pois sem essa comunicação entre os dois profissionais eles não poderão saber se os atendimentos estão dando resultados.

"Às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola." (BRASIL, 1999, p. 15).

Outra forma de o professor inserir os alunos com deficiência em sala de aula são as adaptações curriculares, que são de suma importância para o aprendizado dos alunos com deficiência, porém devemos levar em consideração que essas adaptações são únicas para cada aluno, não há uma receita que possa ser aplicada a todos os casos, tem que observar as especificidades de cada caso.

Segundo Minetto, (2008, p. 67), para que o professor consiga fazer adaptações curriculares, ele tem que: "Primeiramente conhecer o aluno e suas peculiaridades, determinar o nível de competência deles e fatores que viabilizam o processo de ensino e aprendizagem, o professor tem que estar centrado no potencial e não no déficit do aluno".

Sendo assim, obter uma boa adaptação de alunos com deficiência em sala de aula comum exige um empenho multilateral entre a escola como um todo e o aluno especial junto com sua família.

Compreendemos que a inclusão não é apenas uma meta que pode ser obtida, mas uma caminhada com uma finalidade com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa documental realizou-se um estudo sobre o significado da Educação Inclusiva, sua importância, o caminho percorrido e os vários documentos que garantem a formulação de políticas públicas, referentes à inclusão de pessoas com necessidades especiais onde se constatou que a visão geral sobre a inclusão é muito restrita e, muitas vezes

6 Um serviço especializado paralelo: com currículos, metodologias, pessoal, e organização própria. Um tipo de classes especiais preconceituoso e exclusivo que serve como espaços de separação para aqueles que não se enquadravam nas normas do ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de alunos com deficiências nas classes comuns. (MAZZOTTA, 2001;).

ISBN: 978-85-5757-065-8

entendida de forma errônea e que apesar das políticas públicas terem ampliado nos últimos anos em relação ao tema, ainda não se mostra suficiente, visto que as legislações por si só não revertem a precarização.

No Brasil, embora haja uma legislação que defenda a educação para todos e que, portanto, defende a inclusão, o atendimento às pessoas com necessidades especiais muitas das vezes ainda é limitado e insuficiente.

Sabe-se que é preciso reconhecer que as legislações são documentos importantes, resultado de conquistas importantes por meio de muitas lutas por isso devem ser valorizadas e resaltadas, mas que não suprem a necessidade maior de uma política de divulgação, formação, campanhas prevenção ao preconceito e investigação, traçar metas e construir caminhos que possam servir de apoio às escolas regulares comuns no desenvolvimento de uma verdadeira educação para todos.

A formação do corpo docente da escola é de extrema importância, porém não e somente o professor que precisa de instrução mais todos aqueles que lidaram no cotidiano do aluno com necessidades educativas especiais e assim auxiliaram no processo de ensino aprendizagem para que estes estejam aptos a refletirem sua pratica escolar, questionando-a constantemente de modo a aprender com a sua própria experiência, compartilhada com os colegas.

Acreditamos numa formação na perspectiva da educação aberta às diferenças e do ensino inclusivo onde a formação dos professores é construída no interior das escolas, continuamente, à medida que os problemas de aprendizagem dos alunos com e sem deficiência aparecem.

Para isso é necessário que a escola acolha a todos os alunos, sem preconceitos e consciência de seus compromissos de formadora e não apenas de instrutora das novas gerações e transmissora de um saber, que é ultrapassado continuamente e que, assim sendo, não pode ser sistematizado aprendido/ensinado, como antes.

É primordial para esta construção, a conscientização e formação dos agentes educacionais - principalmente a formação dos professores: soldados que estão na linha de frente da batalha –, e as mudanças metodológicas, conceituais, atitudinais e estruturais que deverão acontecer no cenário educacional para que a inclusão escolar ocorra de fato.

Com relação às famílias, de uma forma geral, embora exista a preocupação de envolvê-las no processo educacional de seus filhos, a visão predominante é a maneira de aproximá-las ainda é pela dificuldade. Essas dificuldades, na maioria das vezes, estão pautadas na forma como a instituição escolar tem olhado para os seus alunos a partir de processos de generalizações e padronizações e, nos quais os alunos e suas famílias devem se encaixar em determinados parâmetros. As escolas costumam realizar reuniões com pais, mas num movimento de dentro para fora, onde é a escola quem diz o que considera importante para a família, havendo pouco espaço para a mesma expressar-se ou colocar-se efetivamente.

O trabalho escolar empreendido pela família na escolarização de seus filhos, não obedece a modelos e não pode ser generalizado. Ele acontecerá em tempo próprio.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3. CONSIDERAÇÕES

Entende se que a inclusão surge para dar oportunidade às chamadas pessoas "marginalizadas" que na verdade são pessoas excluídas que vivem a margem da sociedade e que apesar de leis e campanhas de conscientização ainda estamos dando os primeiros passos rumo à inclusão.

Educação Inclusiva significa provisão de oportunidades equitativas a todos os educandos sejam quais foram as suas condições físicas, psicológicas ou sociais para que eles recebam atendimento eficaz da escola, com os necessários serviços suplementares de auxílios e apoios, em classes adequadas à idade, a fim de prepará-los para uma vida produtiva em sociedade.

A Educação Inclusiva representa um passo muito concreto e manejável que pode ser dado em nossos sistemas escolares para assegurar que todos os educandos comecem a aprender que o pertencer é um direito, não um status privilegiado que deva ser conquistado. A escola pode oferecer condições iguais de bom atendimento para a pessoa com deficiência a partir do momento em que o assiste em suas necessidades e expectativas, desta forma o AEE garante a educação especial de qualidade.

O processo de inclusão não pode ser interrompido à espera que todos estejam preparados para ensinar crianças com deficiência. Tal preparação se dá graças à inclusão desses estudantes, que, devido às suas necessidades e habilidades, levam a comunidade escolar a enfrentar os desafios apresentados pelas novas situações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e a encontrar soluções realistas para cada um e com o apoio de toda a comunidade escolar, que é muito importante.

O reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à escola para todos, um lugar que inclua todos os alunos, celebre a diferença, apoie a aprendizagem e responda às necessidades individuais, resumem o princípio fundamental da inclusão. Ou seja, toda pessoa tem o direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível aceitável de aprendizagem.

A escola para ser um espaço inclusivo e não exclusivo precisa abandonar algumas concepções e transformar-se ao seu contexto real, e, respondendo aos desafios que se apresentam. Acreditamos que a escola, deve ser para todos!

Os currículos devem ser adaptados às necessidades dos alunos e não o inverso. As escolas devem, portanto, oferecer oportunidades curriculares que se adaptem a alunos com diferentes interesses e capacidades. Unido a isto, a fim de acompanhar o progresso de cada aluno, os procedimentos de avaliação devem ser revistos.

O ponto de partida para a inclusão escolar está na ação de interagir e entender juntamente com os pais, comunidade, educandos, educadores, sociedade, órgãos competentes, as diversas formas de contribuição que estes podem dar a educação. E que para isto, nada melhor que o entendimento e conhecimento que cada um destes poderá trazer a esta modalidade de educação.

Em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o AEE é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Tanto o professor da sala comum, o professor da sala de recursos, o gestor e toda a equipe escolar, juntamente com a família, devem estar atentos para que a sala de recurso não seja um mecanismo de exclusão, de um atendimento segregado, que minimize o potencial de aprendizagem dos alunos, mas que a escola cumpra a sua função social de valorizar e respeitar a diferença, como parte da diversidade humana, garantindo o direito de aprendizagem de cada criança.

Esta pesquisa nos fez refletir sobre a necessidade de novos estudos, ampliando para a realidade nas escolas.

Verifica-se nessa pesquisa que algumas escolas estão aceitando alunos com deficiência, mas ainda não são em todas essas que o suporte necessário para o aprendizado dos mesmos estão sendo oferecidos.

Como resultados conseguimos conceituar o AEE e esclarecer a necessidade de propiciar o melhor atendimento escolar para crianças com Necessidades Educacionais Especiais, é que o mesmo acontece na escola regular com o auxilio do AEE. Para tanto, torna-se necessário repensar a educação e refletir sobre os novos desafios que surgem no cotidiano escolar.

Finalizando, este estudo vem reforçar a ideia de que só podemos compreender e construir atitudes inclusivas a partir das diferenças humanas e não da homogeneidade, o que significa ouvir, refletir, perguntar, se aperceber, colaborar e investigar no âmbito da sala de aula e fora dela.

Vale resaltar a criação de parcerias e alianças com os setores educacionais comuns e especiais, ressignificando a prática pedagógica de ambos, no alcance da educação de qualidade para todos;

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal/ Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** adaptações curriculares. Brasília, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação nº 10172/01.** MEC: Brasília, 2001.

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

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado.** Mossoró**:** EdUFERSA Mossoró, 2015

ISBN: 978-85-5757-065-8

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTRO, M. (1997). **Inclusão escolar:** das intenções à prática. Um estudo da implantação da proposta de ensino especial na rede municipal de Natal, RN. Tese de Doutorado Não-Publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível: <.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 03 Maio de 2017.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em 02 Maio de 2017.

Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em 06 de maio de 2017

Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, documento organizado pelo MEC. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192 Acesso em: 12 de maio de 2017.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA,Vitória Líbia Barreto. **Coleção PROINFANTIL;** Unidade 1**.** Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2005. 42p.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MINETTO, Maria de Fátima, **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio: 2ª ed.rev.atual. ampl. – Curitiba: Ibpex, 2008

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, via Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso 09 em maio de 2017.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP). Disponível: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf Acesso em: 10 de maio de 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

VENTURA. Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev. SOCERJ,** Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./ out. 2007.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIVERSIFICADAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ana Karine das Chagas Vieira

Mônica Rafaela de Almeida

Resumo

A escola é um espaço em que o indivíduo cria e recria o conhecimento a partir de novas maneiras de interpretar o mundo. Nesse sentido, é um ambiente profícuo para o estudante com deficiência intelectual, pois pode permitir o desenvolvimento de habilidades cognitivas que auxiliem na reinvenção do conhecimento. E as práticas pedagógicas diversificadas podem permitir um processo de aprendizagem participativo, favorecendo a comunicação e a interação social. O uso do brincar, imaginar e questionar possibilita que as crianças com ou sem deficiência assimilem o conhecimento através da interação entre os pares da mesma faixa etária, tornando-as capazes de produzir novas formas de vivenciar o mundo ao seu redor. Assim, os professores necessitam organizar um modo de organização educacional que considere as necessidades de todos os alunos, especialmente os que têm deficiência intelectual. Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho foi analisar em que medida as práticas pedagógicas utilizadas por uma professora do ensino regular possibilitam que o estudante com deficiência intelectual seja partícipe do processo de aprendizagem, procurando conhecer o trabalho dessa docente e identificar suas concepções sobre a deficiência intelectual. O desenvolvimento desse trabalho foi em uma escola municipal, localizada na Comunidade das Pedrinhas, município de Areia Branca. Participou do estudo uma professora do 2º ano do ensino fundamental I e um estudante que apresenta características de deficiência intelectual. Como instrumentos para a coleta de dados, utilizou-se observações assistemáticas e uma entrevista semi-estruturada. A análise de dados foi realizada de forma intuitiva, tendo como referência a perspectiva fenomenológica, que se preocupa com a interpretação dos fenômenos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fatos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Os resultados indicam que a utilização de práticas pedagógicas diversificadas pode melhorar a participação e o desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual, mas a falta de apoio didático e pedagógico tem sido um obstáculo para promover uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; DESENVOLVIMENTO DE APRENDIZAGEM.

Abstract

The school is a space in which the individual creates and recreats the knowledge from new ways of interpreting the world. In this sense, it is a profitable environment for the student with intellectual disability, since it can allow the development of cognitive abilities that aid in the reinvention of knowledge. And the diverse pedagogical practices can enable a participatory learning process, favoring communication and social interaction. The use of playing, imagining and questioning makes it possible for children with or without disabilities to assimilate or learn through interaction among peers of the same age group, making them capable of producing new ways of experiencing the world around them. Thus, teachers need to organize a mode of educational organization that considers the needs of all students, especially those with intellectual disabilities. In this sense, the general objective of this work was to analyze the extent to which the pedagogical practices of regular education's teacher make it possible for students with intellectual disabilities to participate in the learning process, seeking to know the pedagogical practices of this teacher and to identify the conceptions teacher on intellectual disability. The development of this work ocurred in a municipal school, located in

ISBN: 978-85-5757-065-8

the community of the Pedrinhas, City of Areia Branca. A teacher of second-year elementary school and a student who presents characteristics of intellectual disability participated in the study. As data collection instruments, it was used non-systematic observations and a semi-structured interview. The analysis of data was realized in intuitive way, with reference to a phenomenological perspective, which is concerned with an interpretation of the phenomena from the direct contact of the researcher with the studied situation, looking for the facts according to a perspective of the subjects, that is, the participants of the situation under study. The results indicate that the use of diverse pedagogical practices can improve the participation and development of children with intellectual disabilities, but a lack of didactic and pedagogical support has been an obstacle to promoting quality inclusive education.

Keywords: PEDAGOGICAL PRACTICES; INTELLECTUAL DISABILITY; LEARNING DEVELOPMENT.

1 INTRODUÇÃO

A escola é um espaço em que o indivíduo cria e recria o conhecimento a partir de novas maneiras de interpretar o mundo. Nesse sentido, é um ambiente profícuo para o estudante com deficiência intelectual, pois pode permitir o desenvolvimento de habilidades cognitivas que auxiliem na reinvenção do conhecimento, através de uma prática pedagógica baseada em princípios humanitários, em situações que tenham raízes nas experiências vividas pelo educando, de modo a mobilizar seu raciocínio.

E as práticas pedagógicas diversificadas são atividades que vão além da teoria, são momentos onde os professores transformam suas aulas mais práticas, através de experimentos e jogos, que permitem aos estudantes um processo de aprendizagem participativo, favorecendo a comunicação e a interação social. O uso do brincar, imaginar e questionar possibilita que as crianças com ou sem deficiência assimilem o conhecimento através da interação entre os pares da mesma faixa etária, tornando-as capazes de produzir novas formas de vivenciar o mundo ao seu redor.

Desse modo, os professores necessitam planejar um modo de organização educacional que considere as necessidades de todos os alunos, especialmente os que têm deficiência intelectual. Para isso, é fundamental observar atentamente os estudantes, analisando suas características (pessoais, sociais, culturais, psicológicas e cognitivas), avaliando as habilidades que os alunos possuem e quais precisarão alcançar. E desse modo, fazer um planejamento com atividades educativas variadas, que estimulem a participação e o interesse de todos os estudantes.

Assim, é necessário promover um sistema educativo que ultrapasse a noção simplificada de cotidianidade, pensando uma educação na vida, em uma perspectiva de práxis, que exige desnaturalização dos fatos e sentimentos cotidianos, superação dos juízos provisórios (preconceitos) e apropriação da realidade. Nessa perspectiva, a pessoa com deficiência intelectual precisa ser vista como alguém que vai se apropriando da cultura, em tempos e espaços próprios, e não apenas somando hábitos, priorizando atividades e práticas educativas que mobilizem o simbólico (ALMEIDA, 2015).

A ideia de que pessoas com deficiência intelectual apresentam dificuldade de aprendizagem é bem nítida na nossa atualidade, pois existem outros fatores além do intelectual que estão presentes na sua funcionalidade, fazendo com que se compreenda melhor a diversidade de possibilidades que esses alunos possuem para desenvolver sua aprendizagem.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas são fundamentais para reinventar os processos

ISBN: 978-85-5757-065-8

educacionais, respeitando os limites de cada estudante, de modo a favorecer um processo de ensino-aprendizagem qualificado e inclusivo. Desse modo, os professores precisam reconhecer as capacidades cognitivas de seus alunos, de forma a mobilizar as potencialidades dos estudantes, para favorecer uma melhor interação com o meio em que vivem, principalmente daqueles com deficiência intelectual, que tem a mesma capacidade de aprender que os demais alunos, apenas necessitam de apoio e estímulo, pois aprendem em tempo diferentes, desenvolvendo assim sua autonomia e autoconfiança.

Assim, entende-se que as práticas pedagógicas influenciam significativamente nos processos de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual, pois pode permitir que essas crianças sejam ativas na reconstrução do conhecimento e valorizadas independente de suas limitações, fazendo com que elas se sintam incluídas na reinvenção do mundo em que vivem.

No entanto, pode-se afirmar que o brinquedo e os jogos infantis têm uma grande importância para o desenvolvimento, pois se apresentam como principais atividades da criança no período da infância. Já a criança com deficiência intelectual, apresenta atrasos em seu desenvolvimento cognitivo e motor, necessitando de muito mais apoio e estímulo para desenvolver suas habilidades. O lúdico está presente no cotidiano de todas as crianças e brincar faz parte dos primeiros atos de uma criança, porque estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança.

A brincadeira e os jogos são imprescindíveis no desenvolvimento global da criança, tornando-se atividades adequadas no processo de ensino e na aprendizagem significativa dos conteúdos curriculares, principalmente das crianças com deficiência intelectual, pois possibilita o exercício da concentração, da atenção e da produção do conhecimento (VYGOTSKI, 1998; BATISTA e MANTOAN, 2007).

A deficiência intelectual não significa uma incapacidade e sim uma impossibilidade momentânea que pode ser trabalhada com estimulação adequada, pois a capacidade de aprender é intrínseca entre todas as demais pessoas (SANCHEZ, 2008; SANTOS, 2012; ALMEIDA, 2015). Por isso, este trabalho procurou entender como as práticas pedagógicas desenvolvem a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual.

Nesse sentido, o objetivo geral desse trabalho foi analisar em que medida as práticas pedagógicas de uma professora do ensino regular possibilitam que o estudante com deficiência intelectual seja partícipe do processo de aprendizagem, procurando conhecer o trabalho dessa docente e identificar suas concepções sobre a deficiência intelectual.

Discutir essas questões pode possibilitar a construção de um escopo de reflexões acerca das práticas pedagógicas, que são significativas para o desenvolvimento de crianças com deficiência intelectual, mas também contribuiu para o aperfeiçoamento acadêmico e uma ampliação do aprendizado sobre a educação inclusiva, que ainda se encontra em processo de construção e reconstrução.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vigotski (1998) ajuda a entender como a prática aproxima o aluno de uma boa aprendizagem. A ZDP é a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes. É nessa interface que a criança se desenvolve, através da interação e da troca de experiências. Não basta,

ISBN: 978-85-5757-065-8

portanto, determinar o que um aluno já aprendeu para avaliar seu desempenho, mas as suas potencialidades de aprendizagem.

1.1 A deficiência intelectual e as práticas pedagógicas diversificadas

Durante um longo período na Antiguidade, especificamente na Idade Média, as pessoas com deficiência intelectual eram vistas como possuidoras de alguma força do bem ou do mal, e assim eram abandonadas ou eliminadas por seus comportamentos que eram considerados inadequados para se conviver em uma sociedade. Com o passar do tempo e a ajuda da igreja cristã, as pessoas com deficiência intelectual passaram a ser acolhidas em conventos, ficando sobre a proteção especial de Deus (SANTOS e MORATO, 2012). Para Pletsch (2012), o conceito de deficiência intelectual foi se modificando e as questões místicas foram deixadas de lado, surgindo uma concepção voltada para a alteração neurobiológica.

O termo deficiência intelectual é recente e se refere ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo e caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior que diz respeitos a conceitos como raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamentos abstratos, compreensão de ideias mais complexas, rapidez na aprendizagem e aprendizagem por experiência. Isso significa que a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para outras pessoas, mas não significa que ela não aprende (ALMEIDA, 2015).

Nesse sentido, pensar em uma educação para todos e como um direito social, requer a compreensão de uma escola que atenda, reconheça e valorize as diferenças em todos os momentos de interação e práticas educativas. Quando se fala do termo “Educação Inclusiva”, não se está falando apenas de estudantes com deficiência, mas de pensar e ressignificar novas relações que possibilitem práticas pedagógicas que considerem as diferenças entre os estudantes, que não são categorizados e pré-definidos em suas habilidades, para tanto, precisa- se redesenhar a escola considerando as diferenças e ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem de todos (GOMES, POULIN e FIGUEIREDO, 2010).

Na escola inclusiva os estudantes devem ser ouvidos, suas ideias partilhadas, sua participação deve ser incentivada e valorizada, pois estão em um processo contínuo de transformação, que não está previamente determinado e isso permite que os espaços educacionais sejam mais abertos, dinâmicos e potencializadores de aprendizagem. Para isso, é preciso mudanças nas concepções e práticas sobre o que é ensinar e aprender, o papel da escola, do professor, do gestor, do estudante, da família e dos envolvidos no processo educativo e, evidentemente, políticas públicas que fortaleçam essas mudanças, sempre em benefício dos estudantes. Neste processo é importante considerar que:

> Para atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico-PPP e vividas a partir de uma gestão escolar democrática (ROPOLI et al, 2010, p. 10).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nesse contexto, é importante salientar que o aluno com deficiência intelectual tem uma maneira peculiar de lidar com o seu aprendizado e essa maneira de aprender quase nunca é priorizada nas escolas, pois os objetivos de algumas escolas estão voltados para ensinar e fazer com que os alunos aprendam os conteúdos curriculares (GOMES et al., 2008). Vale salientar que essas características de aprendizagem não se resumem apenas as pessoas com deficiências, mas sim com todo e qualquer aluno.

No entanto, se as escolas não se reorganizarem para atender a todos os alunos, a exclusão será generalizada, provocando assim uma distância entre a escola comum e os alunos que supostamente não aprendem. Assim, a busca por soluções deve ser imediata, pois a educação é um direito de todos e essas mudanças devem estar voltadas para a adaptação de currículos, de avaliação e de acompanhamento em sala de aula, pois aprender é uma condição humana, individual e heterogênea, independente da sua condição intelectual.

Assim, é fundamental modificar as práticas pedagógicas, de modo a atender um público de crianças que necessitam comprovar de uma forma menos teórica o que está aprendendo, o que pode possibilitar o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora, baseada nas experiências vividas pelo educando, de modo a mobilizar seu raciocínio para recriação de novas formas de ser e estar no mundo (FREIRE, 2014).

Desse modo, na perspectiva da Educação Inclusiva, o professor prepara atividades diversas para seus alunos, trabalhando um mesmo conteúdo, mas que atenda diferentes níveis de compreensão. "Ser livre para aprender e ensinar não implica em uma falta de limites e regras ou, ainda, em cair num espontaneismo de atuação" (BATISTA e MANTOAN, 2007, p.19).

As crianças necessitam aprender de uma maneira mais motivadora e prazerosa e muitas das práticas podem e devem estar envolvidas com atividades lúdicas, pois é por meio de exemplos práticos e da reflexão sobre esta prática que fica mais fácil e prazeroso ensinar e aprender (FERLIN e GOMES, 2008).

2 **DESENVOLVIMENTO**

2.1 **Metodologia**

Este estudo teve como percurso metodológico a pesquisa exploratória, descritiva e com abordagem qualitativa. Compreende-se como exploratória uma investigação cujo objetivo é levantar informações sobre um fenômeno, buscando demarcar o campo a ser trabalhado, bem como o conhecimento das diversas condições que produzem o revelar do elemento (GIL, 2002).

De acordo com Minayo (2008), a pesquisa qualitativa tem uma metodologia própria, que visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados, respeitando as singularidades dos mesmos. Para isto, utiliza-se uma diversidade de fontes de informação obtidas em diferentes momentos para dar conta da apreensão de problemática.

A análise de dados teve como referência a perspectiva fenomenológica, que se preocupa com a interpretação dos fenômenos a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fatos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> O estudo fenomenológico não é dedutivo, não parte de princípios tidos como verdadeiros que possibilita chegar a conclusões em virtude unicamente de sua lógica - e nem empírico, pois ele procura mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado, considera o que está presente à consciência. Proporciona a descrição direta da experiência, como ela é, a realidade não é tida como algo objetivo e passível de ser explicado, ela é interpretada, comunicada e compreendida. Não existe aí uma única realidade (GIL, 1999, p. 32).

A principal contribuição da perspectiva fenomenológica para a educação refere-se a defesa de uma aprendizagem significante, não circunscrita à acumulação de informações, mas que provoque reorganização dos valores e atitudes na vida do ser em todos os seus aspectos: emocionais, cognitivos, sociais e físicos. Para tanto a aprendizagem deve ser auto-iniciada pelo aluno a partir de seus interesses e objetivos, processo no qual o professor é um facilitador e não apenas um planejador curricular, ou mero usuário de livros e outros recursos, ou elaborador de provas e atribuidor de notas.

Assim, essa pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal da rede pública de ensino da cidade de Areia branca. Na escolha da escola em que se realizaria a pesquisa, consideraram-se os seguintes critérios: ser do ensino fundamental I, ter crianças matriculadas com deficiência intelectual e ter sala de AEE.

Inicialmente foi realizada uma visita para solicitar a realização da pesquisa. Em seguida foi feita uma observação para verificar se a escola supracitada trabalha na perspectiva inclusiva. Posteriormente foi realizada uma entrevista semi-estruturada, com uma professora que leciona uma turma do 2º do ensino fundamental I, procurando abordar conhecer a sua experiência como professora, sua percepção sobre a deficiência intelectual e os desafios que ela encontra para trabalhar crianças com deficiências na rede regular de ensino. A professora leciona em uma turma do 2º do ensino fundamental I, na qual existe um estudante que tem 7 anos e que possui características de deficiência intelectual.

Vale salientar que tomou-se o cuidado em manter sigilo e o anonimato das informações obtidas, tendo como referência os princípios éticos que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. A participante da pesquisa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), nesse documento tinha as informações referentes à pesquisa e as definições de sua participação. Nesse sentido, para garantir o anonimato e o sigilo das informações, a professora entrevistada e o estudante com características de deficiência intelectual serão mencionados a partir de agora, respectivamente, pelos nomes fictícios de Liz e Lio.

2.2 Resultados e Discussão dos Dados

2.2.1 Lócus da pesquisa

A escola em que a pesquisa foi realizada é pública e municipal, localizada na Comunidade das Pedrinhas, zona rural do município de Areia Branca. A escola referida foi fundada em 1977, começando seu funcionamento no turno noturno com 60 alunos, pois tinha o objetivo de atender a uma necessidade da comunidade. O ato de criação da escola é de Nº 003/88 datado de 09/02/1988.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A escola hoje funciona durante os três turnos, conta com 16 funcionários e oferece atualmente ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Conta atualmente com um público de 116 alunos, sendo nos turnos matutinos as turmas de 1º, 2º e 3º anos, no turno vespertino as turmas de 4º e 5º anos e no turno noturno uma turma de EJA que abrange o 4º e o 5º ano. A entidade mantenedora é a Prefeitura Municipal de Areia Branca, através da secretaria Municipal de Educação.

2.2.2 Caracterização da professora da sala de aula regular participante da pesquisa

A professora Liz tem 37 anos de idade, reside na cidade de Mossoró e é funcionária efetiva da Prefeitura de Areia Branca desde 2006. É pedagoga e atua na educação como professora de Ensino Fundamental I há 15 anos, tendo experiência em todos os níveis de 1º ao 5º ano, tendo também já trabalhado com crianças que apresentam necessidades especiais. É pós-graduada em Psicologia Escolar e da Aprendizagem e atualmente leciona na sala do 2º ano, que atende 25 alunos.

Dos 25 estudantes, há dois alunos com Necessidade Educacionais Especiais (NEE), um com características de deficiência intelectual e um com deficiência auditiva, e alguns alunos considerados com dificuldade de aprendizagem.

A professora relatou na entrevista que as principais dificuldades que ela mais encontra ao trabalhar com as crianças com NEE são: falta de apoio da escola e da Secretaria de Educação do Município, material inadequado para realizar atividades diversificadas, como jogos e brinquedos, e falta de formação continuada.

2.2.3 Caracterização do estudante observado

Lio é uma criança com 7anos de idade, que está matriculado regularmente no 2º ano do ensino Fundamental I. É uma criança que apresenta características de deficiência intelectual, como: ainda não fala corretamente, não tem uma coordenação motora fina desenvolvida, não escreve nenhuma palavra, não consegue se comunicar com os colegas da sua idade e aparenta não compreender o conteúdo que é passado pela professora da sala de aula regular, mas ainda não foi diagnosticado com deficiência intelectual.

Desde a educação infantil que existem relatos de suas características presentes em seus relatórios arquivados em sua ficha de matrícula, no entanto, a família sempre resistiu em aceitar que a criança apresentava características diferentes para sua idade e de seus colegas com quem convivia.

Lio recebe Atendimento Educacional Especializado (AEE) desde o ano de 2016, no qual se matriculou nessa escola, mesmo sem diagnóstico, com o intuito de ser ajudado, bem como sua família ser orientada. Desde que começou a participar da Sala de Recursos Multifuncionais, as professoras que o acompanham, relataram que perceberam um avanço em seu desenvolvimento, mas ainda necessita de apoio de outros profissionais da área da saúde.

A escola está tentando mediar o encaminhamento de Lio para outras instituições, pois a família dele não tem muita instrução e se encontra em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que dificulta o acesso a outros serviços de acompanhamento.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2.4 As práticas pedagógicas diversificadas na rede regular de ensino

Segundo a professora Liz a prática pedagógica diversificada é de suma importância para o desenvolvimento de todos os estudantes e tem acontecido de forma significativa. A docente relatou fazer uso de jogos, pranchas de comunicação e outros materiais que servem de experimentos para a realização de uma aula diferenciada e mais prática, o que tem facilitando a aprendizagem de todos os alunos, principalmente os que apresentam Necessidades Educacionais Especiais.

A professora falou que os professores se reúnem semanalmente para fazer planejamentos e organizam como devem ser as aulas práticas, utilizando o pouco material que tem disponível na própria escola ou utilizam materiais recicláveis que são recolhidos com a ajuda dos alunos.

Liz afirmou ainda que faz atividades com jogos, brincadeiras, aula expositivas e experimentos, procurando mostrar aos estudantes os conteúdos de uma maneira mais prazerosa e significativa, principalmente a criança que tem deficiência intelectual, que tem apresentado bons resultados nas aulas mais práticas.

2.2.5 Concepções da professora sobre inclusão e a deficiência intelectual

Quando foi discutido sobre o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, a professora Liz considera importante, pois melhora a socialização dessas crianças com as outras que fazem parte da turma, assim como percebe que há um desenvolvimento mais elevado da aprendizagem de todos os envolvidos no processo de inclusão. Com isso ela procura desenvolver seu planejamento de forma que envolva atividades diversificas e diferenciadas, com o objetivo de envolver toda a turma.

Sobre as dificuldades para a realização das práticas pedagógicas, Liz relatou que é necessário que haja uma política pública de qualidade voltada para a educação e que tenha como prioridade o envolvimento dos alunos com deficiência intelectual, onde se invista com matérias de apoio adequado e professores que possam acompanhar esse aluno de forma adjunta ao professor da sala de aula regular, para que os avanços aconteçam de forma mais perceptível.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado voltado para a criança com deficiência intelectual, a professora Liz acredita que pode trazer resultados significativos no processo de aprendizagem, pois é uma atividade continuada que contribui para o desenvolvimento dessas crianças.

As crianças que possuem características de deficiência intelectual apresentam atitudes que não coincidem com a sua idade atual, demonstrando ter uma compreensão de crianças com idade menor e isso requer dos profissionais da educação um conhecimento mais amplo a cerca dessa deficiência, para que possamos desenvolver uma aprendizagem significativa independente de sua idade. Para que isso aconteça de forma satisfatória é preciso a utilização de estratégias que sejam voltadas para o lado mais prático de cada conteúdo, com recursos didáticos adequados, que auxiliem o professor e aluno, pois isso aproxima o aluno dos assuntos e consequentemente dos objetivos que devem ser alcançados.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas diversificadas são muito importantes no desenvolvimento de qualquer criança, e quando se refere às crianças com deficiência intelectual, essa importância torna-se ainda mais relevante, pois são estudantes que demonstram muitas dificuldades em compreenderem as coisas que são comuns para o seu dia a dia e principalmente os conteúdos escolares.

Assim, é muito importante que o professor esteja atento ao nível de desenvolvimento cognitivo de seus alunos, pois a diversificação de nível maturacional e de resposta dos estudantes em sala de aula exige a realização de atividades intelectuais sistematizadas e intencionais.

O processo de ensino-aprendizagem de educandos com ou sem deficiência deve ocorrer em um espaço de respeito, diálogo e trocas de vivências. Uma prática pedagógica diversificada pode proporcionar um ambiente saudável, estimulante e facilitador da aprendizagem.

Assim, a oportunidade de realizar esse trabalho permitiu uma imersão da pesquisadora no contexto pesquisado, o que possibilitou uma aproximação do conhecimento prático de tudo que foi estudado durante o período do curso de Atendimento Educacional Especializado, foi uma experiência que permitiu fazer um recorte de informações que contribuíram para o crescimento profissional, tendo em vista que a pesquisadora já atua como professora de AEE, trazendo assim um imenso valor significativo para sua atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado.** Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado – deficiência mental.** Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007.

FERLIN, A. M.; GOMES, D. A. C. **90 ideias de jogos e atividades para sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOMES, A. L. L.; FERNANDES, A. C; BATISTA, C. A. M.; SALUSTIANO, D. A.; MANTOAN, M. T. E.;FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento educacional especializado em deficiência mental**. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2008.

ISBN: 978-85-5757-065-8

GOMES, A. L. L. V. A.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência Intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MAGALHÃES, Rita. Currículo e práticas inclusivas na escola: tecendo fios de uma trama inconclusiva. In: MARTINS, Lúcia et al. (Org). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos.** Natal: EDUFRN, 2009. p.155-164.

PLETSCH, M. D. **Uma análise das bases epistemológicas contidas nos conceitos de deficiência mental e intelectual.** Rio de Janeiro, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: MEC/SEE, v. 1, 2010.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, D. C. O. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 04, p. 935-948, 2012.

SANTOS, S.; MORATO, P. Acertando o passo! Falar de deficiência intelectual é um erro: deve falar-se de dificuldade intelectual e desenvolvimental (DID). Por quê? **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 18, n. 1, p. 3-16, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Antonieta Nogueira dos Santos Barbosa
Glaudenia Alves Moura

RESUMO
Semelhante à educação de um modo geral, o aluno com síndrome de Down necessita de posturas didáticas que o contemplem em suas limitações e potencialidades, para isso, o professor e a escola precisam adotar ferramentas de ensino diferenciadas para que abra caminhos a uma aprendizagem efetiva. Este trabalho propõe algumas posturas didáticas utilizadas no ambiente escolar para superar os desafios do ensino ao aluno Síndrome de Down. A justificativa desse tema tem pertinência ao universo acadêmico ao trazer informações uteis aos professores que se encontram em tal contexto em sala de aula. A metodologia é qualitativa, pois não é o nosso intuito mensurar os dados, mas trazer posturas que inspirem os leitores e professores de como fazer a inclusão do aluno Síndrome de Down no ambiente escolar. O procedimento técnico adotado é o relato de experiência em que eu como professora de Atendimento Educacional Especializado observei a rotina de professores desses alunos na escola Antônio Gomes, município de Mossoró/RN. Nosso objetivo principal é apontar ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem do aluno Síndrome de Down no contexto escolar. Nessa via, a pesquisa trata de responder aos seguintes objetivos específicos: evidenciar a necessidade da escola adotar posturas inclusivas; e, especificar quais são as posturas didáticas que favorecem a aprendizagem do aluno Síndrome de Down. O saldo do nosso trabalho traz a compreensão de que a escola precisa se transformar para receber o aluno Síndrome de Down, em aspectos atitudinais, estruturais e curriculares. O professor precisa ter também um apoio formativo para que consiga promover um ensino com qualidade para esse aluno Síndrome de Down, respeitando suas limitações e enfrentando os desafios com estratégias eficazes.
PALAVRAS-CHAVES: ESCOLA; PRÁTICAS INCLUSIVAS; SÍNDROME DE DOWN.

ABSTRACT
Similar to regular education, the Down syndrome student needs didactic positions to contemplate their limitations and potentialities, based on this, teacher and school need to adopt teaching tools adapted to open paths to effective learning. This scientific article proposes didactic postures used in the school environment to overcome challenges in teaching the student Down Syndrome. The justification of this theme is pertinent to the academic universe because it brings useful information to teachers who find themselves in classroom context. The methodology is qualitative, because it is not our intention to measure the data, but to bring postures that inspire readers and teachers on how to make the inclusion of the Down Syndrome student in the school environment. The technical procedure adopted is the experience report in which I as a teacher of Specialized Educational Services observed the routine of teachers of these students in the school Antônio Gomes, municipality of Mossoró / RN. Our main objective is to point out pedagogical actions that enable students to learn Down Syndrome in the school context. In this sense, the research tries to answer the following specific objectives: to show the need of the school to adopt inclusive postures; And, specify which are the didactic positions that favor the student's learning Down Syndrome. The balance of our work brings the understanding that the school needs to be transformed to receive the student Down Syndrome in attitudinal, structural and curricular aspects. The teacher must also have a formative support so that he can promote a quality education for this Down Syndrome student, respecting his limitations and facing the challenges with effective strategies.
KEYWORDS: DOWN'S SYNDROME; INCLUSIVE PRACTICES; SCHOOL.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Estudar o contexto de inserção na escola regular do aluno com Síndrome de Down é relevante, pois traz no seu corpo o resultado de fatores biológicos que certamente é alvo de olhares diferenciados na sala de aula, e no momento de luta em relação a inclusão como medida favorável ao exercício do respeito à diversidade. Em relação às pessoas com deficiência, o tema em questão passa a ser objeto de amplas repercussões no âmbito educacional, evidenciando sua pertinência no âmbito escolar.

A temática proposta oferece amplas oportunidades de desenvolver reflexões no sentido de entender as possibilidades para incluir a pessoa com Síndrome de Down na escola regular superando os obstáculos encontrados. Diante disto, focalizamos em qualidade educacional para o Síndrome de Down na escola regular, dentro desse processo estão os personagens colaboradores desse processo inclusivo: escola, família e comunidade escolar.

Avaliamos, mediante as experiências pessoais dentro das instituições escolares que a escola, ainda, não está convencida, mesmo diante das leis, de que é preciso adequar-se para receber crianças com deficiência conforme aponta Mantoan (2006, p.16),

> A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligadas a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir a igualdade que foi rompida por formas segregadora de ensino especial e regular.

Pensando na construção da escola inclusiva e nas relações de aprendizagens com alunos Síndrome de Down, que justificamos a proposta de investigar o processo de acesso ao conhecimento de alunos com a referida deficiência, visto que, alguns fatores de ordem estrutural são impedimentos para que a inclusão de fato aconteça.

Ao ensino da pessoa com Síndrome de Down é preciso atentar às suas particularidades, já que a deficiência afeta os indivíduos em aspectos motores e intelectuais. Quanto às características Nascimento (2008) diz que, são algumas delas: dificuldade em compreender instruções, vocabulário menor, problemas na aprendizagem e no trato com a linguagem social em virtude das limitações da cavidade bucal menor, boca e músculos da língua mais fracos prejudicando a pronúncia de palavras; muitos alunos com síndrome de Down têm um período de concentração menor e são facilmente distraídos; eles também se cansam facilmente, algumas vezes, ocasionados por problemas cardíacos; crianças com Síndrome de Down geralmente levam mais tempo para aprender a consolidar novas habilidades; a capacidade de aprender e reter pode variar de dia para dia e de pessoa para pessoa; o comportamento varia das particularidades e ritmos de cada criança e seu entorno; o baixo tônus nos dedos e no pulso atrapalham a aquisição das habilidades escritas.

Considerando essas características particulares à Síndrome de Down, a educação da

ISBN: 978-85-5757-065-8

criança com Síndrome de Down deve começar o quanto antes possível com estimulações capazes de integrá-la progressivamente ao meio ambiente e à vida social, destacamos nesse aspectos a necessidade da inserção do aluno Síndrome de Down na escola desde os primeiros anos escolares.

Nosso objetivo principal é apontar ações pedagógicas que possibilitem a aprendizagem do aluno Síndrome de Down no contexto escolar evidenciando a inclusão educacional desta pessoa. Nessa via, a pesquisa trata de responder aos seguintes objetivos específicos: evidenciar quais posturas da escola se enquadram em práticas inclusivas; e, especificar quais são as posturas didáticas que promovem a aprendizagem do aluno Síndrome de Down.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial teórico

Em revisão literária pela legislação brasileira, os arquivos do Palácio do Planalto registram que por muitos anos o Brasil foi signatário de tratados internacionais[1] e após decretos e resoluções o Brasil institui a LBI – Lei Brasileira de inclusão Nº 13.146/2015 que entrou em vigor em janeiro de 2016. A lei marcou o reconhecimento legal dos direitos das pessoas com deficiência no âmbito nacional.

Em um passeio teórico sobre a temática, durante a antiguidade, as crianças que apresentavam características distintas eram tratadas com uma perspectiva discriminatórias, devido a comparação existente entre os sujeitos e a relação da negação e não aceitação da diferença e não frequentava as escolas. Outro fator que contribuiu para o processo de marginalização dos diferentes foram as crenças religiosas e os movimentos místicos existentes, o que colaborou para as práticas de infanticídio e abandono desses sujeitos que eram considerados fruto de maldições ou pecados dos pais, (MAIA, 2005).

Na Idade Média, o processo de exclusão prevalecia. Nesse período, a Igreja condenava a prática do infanticídio em sujeitos com problemas sensoriais, porém, a mesma Igreja não impedia ou criminalizava as práticas de infanticídio e abandono de sujeitos que apresentavam deformidades infantis consideradas demoníacas, como deficiência mental, deficiências múltiplas etc. Nessa época, as pessoas com deficiência eram consideradas possuídas pelo demônio e frequentemente apedrejadas ou mortas em fogueiras pela Inquisição.

Voltaremos ao cenário nacional (1994) através da Secretária de Educação Especial (SEESP), começam a ser instituídas as novas diretrizes para a educação especial, que, na época, seguiram os princípios propostos pela Declaração de Salamanca (BRASIL,1994), o que significou uma quebra paradigmática nas propostas de equidade educacional. De acordo com a referida declaração:

> Em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso

1 Declaração Mundial de Educação para todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção da Guatemala (1999) promulgada no Brasil em 2001 através do decreto Nº 3956.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de "normalidade" para aprender, aponta para a escola o desafio desajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 1994, p. 12)

Algumas experiências têm demonstrado que o progresso dos alunos que foram estimulados desde bebês é mais acelerado do que os que receberam tardiamente, geralmente não desenvolvem estratégias espontâneas e este é um fato que deve ser considerado em seu processo de aquisição de aprendizagem, já que esta, terá muitas dificuldades em resolver problemas e encontrar soluções sozinhas (NASCIMENTO, 2008).

A criança com Síndrome de Down tem possibilidades de se desenvolver e executar atividades diárias e adquirir formação profissional. A linguagem e as atividades como leitura e escrita podem ser desenvolvidas a partir das experiências próprias, variará de pessoa para pessoa. A aprendizagem precisa sempre partir do concreto[2]. Na alfabetização e no ensino da matemática, por exemplo, símbolos podem ser aprendidos com certa facilidade, embora seja difícil associá-los a conceitos e a quantidades. O processo de abstração é lento, mas possível. O aprendizado não pode ser isolado é preciso conectar as disciplinas. (PIMENTEL, 2012).

Considerar as características próprias da Síndrome de Down é preciso para enxergamos quais mudanças no aspecto educacionais devem ser repensadas para viabilizar o desenvolvimento cognitivo do aluno com SD e buscar superação de barreiras. Ações pedagógicas planejadas para viabilizar a aprendizagem escolar do aluno SD evidenciam uma escola e professor, preocupados em incluir.

Acreditamos que a começar na escola, podemos construir um novo tipo de sociedade, mesmo que, através de transformações consideradas pequenas, mas importantes, que haja inclusão no modo operante das pessoas que convivem com a pessoa com Necessidades Educativas Especiais, (DAURI, 2008).

2.2 Metodologia

Essa pesquisa é baseada em um relato de experiência que aconteceu na Escola Estadual Antônio Gomes, localizada no município de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte. A escola atende ao público de 1º ao 5º ano e funciona nos três turnos. Os relatos de experiência são fruto do meu[3] trabalho como professora de Atendimento Educacional Especializado em observação e registros realizados por mim, através de diários profissionais, durante os anos de 2015 e 2016. Nesse período a escola recebeu o aluno Síndrome de Down: Loran[4] de 15 anos que cursou o 4º ano (2015) e o 5º ano (2016) do ensino fundamental.

2 Exemplo: manuseio de objetos relacionados à aula. Aula de ciências partes da planta, trazer uma muda para visualização e contato com a planta de modo concreto, e assim, ir explicando suas funções e estruturas.

3 Em alguns momentos o trabalho apresenta marcas verbais da primeira pessoa do singular, para marcar os relatos de experiência da autora.

4 Nome fictício utilizado para resguardar a identidade do aluno e dos professores.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A escolha dos relatos de experiência se deve por descrever uma experiência com detalhes, que irá contribuir de forma relevante para a área de atuação de outros professores de alunos Síndrome de Down. As fontes de informação são os relatórios de pesquisa registrados por mim, ao descrever a situação vivenciada, por entender que,

> O Relatório, além de se referir a um projeto ou a um período em particular, visa pura e simplesmente a historiar seu desenvolvimento, muito mais no sentido de apresentar os caminhos percorridos, de descrever as atividades realizadas e de apreciar os resultados – parciais ou finais – obtidos. (PRADANOV, p.157, 2013)

Por fazer os relatórios semestrais de acompanhamento ao aluno com Síndrome de Down, acompanhei a evolução pedagógica e o dia a dia escolar. Minhas visitas na sala de aula aconteciam uma vez por semana onde eu o observava por duas horas sentando ao lado do aluno SD.

As observações tinham intuitos específicos que variaram no decorrer do tempo observado, eram alguns deles: registrar o comportamento da turma com o aluno SD, as dificuldades da professora em ensinar ao aluno, nível do conteúdo com equivalência ao desenvolvimento de Loran, se ocorria resistências ao ensino e entre outros. A partir das minhas observações estudava propostas para otimizar a aprendizagem do aluno e apresentava à professora e coordenação pedagógica. Mediante o trabalho desenvolvido com a escola e com as professoras da sala regular, foi possível registrar as posturas pedagógicas adotadas na inclusão educacional de Loran que favoreceram sua aprendizagem na escola regular.

2.3 Resultados/Discussão

Escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades segundo Sassaki (1997). A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso no âmbito educacional geral. A meta da inclusão é não deixar ninguém fora do sistema escolar, que terá de se adaptar às particularidades e potencialidade de todos os alunos para promover uma educação de qualidade. Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21),

> A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. O que norteia as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para Educação Básica é o princípio da Inclusão. Esse princípio fala da importância do entendimento das diferenças individuais e que a escola deve se adaptar aos alunos com deficiência e não o contrário.

É fundamental que a escola desenvolva o máximo de habilidades do aluno Síndrome de Down em todas as áreas, as potencialidades do conhecimento, as habilidades atuais e futuras

ISBN: 978-85-5757-065-8

de aprendizagem do aluno. O trabalho com a criança deve se centrar no contato e interação com o outro e as eventuais complementações das atividades pedagógicas desenvolvidas devem ser informais, através do jogo espontâneo, da relação com o colega e com o material adequado. Assim de forma agradável e prazerosa a criança vai desenvolvendo atividades físicas, emocionais e cognitivas que possibilitam a elaboração do pensamento. Nesta fase, a manutenção da fluidez e flexibilidade neuropsicológica é fundamental para se evitar rigidez precoce, que acarreta a redução da utilização de estratégias no âmbito da aprendizagem, (SCHWARTZMAN, 1999, p.241).

É salutar destacar o papel dos professores no processo de inclusão, pois são esses profissionais, que estabelecem maior contato com os alunos e respondem pedagogicamente por ele. No início do contato com as professoras, percebi a dificuldade que elas tiveram no ensino a Loran. Após reunião pedagógica, em uma conversa com a professora que o ensinou no 4º ano, a professora alegou que a falta de formação inicial e continuada adequada dificultou o seu trabalho, mas que isso, não seria um impedimento para buscar o aprendizado de Loran e que ela contaria com minha ajuda para tal feito. Considera-se que os professores devem mediar o ensino auxiliando as crianças ao agrupamento e conexão das informações e, desse modo, ajudando-as a melhorar seu desempenho em atividades de memorização. As novas informações e conceitos trabalhados devem sempre ser conectados, significativamente, aos conhecimentos prévios do aprendente (PIMENTEL, 2012).

Eram algumas das características de Loran logo que ele chegou na escola: costumava ficar muito tempo ocioso, por não conseguir acompanhar as atividades planejadas para a turma, então, tendo observado o seu desejo por aprender e o prazer que sentia em estar envolvido com as atividades, enxerguei nisto um ponto a se trabalhar aproveitando suas habilidades. Ele se distraia facilmente com barulhos ou movimentos, não tinha autonomia para ir ao banheiro ou realizar seus cuidados básicos; falava com todos da escola, mas na hora dos grupos costumava se isolar em virtude do preconceito e exclusão que sentia dos demais colegas; não era alfabetizado, conhecia todas as vogais; não juntava as sílabas identificando o som; conhecia algumas consoantes e realizava contagem até vinte. Considerando tais características, utilizamos vários recursos metodológicos visando o progresso do aluno, com adoção de estratégias funcionais na busca de alternativas para potencializar os aspectos cognitivos, social, motor, a atenção, concentração e localização espacial, as quais, se apresentam no próximo tópico.

Me dispus a ajuda-la e então em contato com a direção observei que era necessário, agora, com a presença de Loran, de uma vez ao mês destinar trinta minutos para discutirmos sobre inclusão escolar. A direção acatou minha sugestão e uma vez ao mês, ou em meses alternados, eu organizava uma pauta com o tema educação inclusiva trazendo sugestões

ISBN: 978-85-5757-065-8

práticas de como podíamos transformar nossa escola em um espaço de respeito às diferenças[5].

Os momentos de debates aconteciam nas extras-regências ou em jornadas pedagógicas. Essa iniciativa dos debates sobre inclusão auxiliou para que a escola de um modo geral, refletisse sobre a função de cada um no processo de inclusão de Loran.

Durante os anos de trabalho com Loran, as professoras, de forma autônoma, desenvolveram relevantes estratégias que favoreceram o ensino do aluno Down, foram elas: a localização do aluno em sala de aula, ele ficava na segunda fileira a uns metros da professora e próximo ao aluno com o melhor desempenho da sala, desse modo, quando a professora dava apoio a outros alunos Loran ficava assistido por colegas que o ajudavam na realização de sua atividade; dentro das regras escolares estava latente na sala de aula a necessidade ações solidárias estas, foram desenvolvidas a favor no aluno SD que sempre tinha uma companhia para o lanche; e, as avaliações tinham muitas imagens para favorecer o entendimento de Loran já que ele não era alfabetizado até o momento. Na produção da avaliação eu estava dando o apoio para organizar as imagens e favorecer à compreensão dos enunciados.

Ainda nos primeiros dias de aula de Loran foram feitas as seguintes mudanças: Focamos em preparar o ambiente para que a turma contribuísse para o bem-estar do aluno, então, sem a presença de Loran na sala. Primeiro expomos para a turma de Loran o que é a Síndrome de Down, as potencialidades desses alunos, a necessidade de respeito aos diferentes e o direito à educação que é de todos. Neste momento fizemos um slide para apresentar tais temáticas e ao fim pedimos que produzissem uma redação respondendo à seguinte problemática: Como podemos ajudar a incluir? No fim do trabalho houve a socialização de algumas redações produzidas pelos alunos e percebemos a disponibilidade dos alunos em incluir.

Com a finalidade de aprofundar as relações sociais em toda a escola fizemos uma roda de conversa sobre a importância da interação social no processo de inclusão, onde foram socializados vários relatos de experiências vivenciados pelos próprios alunos quando se sentiram excluídos por serem diferentes, relatos, inclusive, de preconceito sofrido partindo de parentes ou colegas. Organizamos com cada turno dois filmes em uma sessão de cinema: “Colegas” e “O oitavo dia”, ambos, falavam da deficiência de Loran. Nesta atividade os alunos reconstruíram suas relações sociais com o diferente e buscaram uma nova postura junto a Loran. Desde esse momento, Loran ia sendo inserido em grupos dentro e fora da sala e sempre aparecia um voluntário para auxilia-lo nas tarefas.

A presença da família na escola é fator essencial para valorizar o potencial do aluno, além de permitir melhor compreensão e colaboração com o seu desenvolvimento, minimizando as dúvidas e ansiedade que os pais têm sobre o processo de aprendizagem (PIMENTEL, 2012). Outro passo, foi então, a conversa com a comunidade escolar em um espaço de quinze

5 Dentre as temáticas abordadas nas reuniões: os personagens da escola responsáveis por incluir o aluno com deficiência, como conscientizar os demais alunos, a cidadania das pessoas com deficiência, legislação inclusiva, tecnologias assistivas para pessoas com deficiência, estudos das deficiências (autismo, deficiência intelectual, paralisia cerebral, síndrome de Down), materiais pedagógicos adaptados.

ISBN: 978-85-5757-065-8

minutos na reunião geral de pais e mestres. Nesse momento eu a professora de Loran do 4º ano utilizamos o mesmo slide usado com os alunos e ao fim lançamos a reflexão: você, como seria ser recebido pela escola se tivesse uma deficiência. Alguns pais responderam com ações positivas e atitudes inclusivas, esses foram três.

A escola também precisa estar atenta para fazer os encaminhamentos necessários a outros profissionais que possam dar assistência ao professor em sala de aula, como por exemplo, psicopedagogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas. Loran entrou na nossa escola sem realizar nenhum acompanhamento de tais profissionais, então, em conversa com seus familiares e professores elencamos a necessidade de encaminhá-lo ao fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional para uma melhor qualidade de ensino.

> Em muitas escolas, ainda o aluno com necessidade especiais é recebido em sala, ficando isolado dos demais, porque falta aos profissionais de educação o legítimo entendimento do processo inclusivo, a capacitação para exercer esse papel e, à escola, falta-lhe recursos pedagógicos para propiciar as condições para a aprendizagem e a inclusão (MANTOAN, 2006, p.36).

O encaminhamento foi oficializado através de um relatório que atentava para as seguintes habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno: melhorar a comunicação através da pronuncia correta das palavras, realização de atividades diárias de forma autônoma e aprimorar a concentração. Os frutos do acompanhamento foram visíveis após seis meses de terapia, visualizados no desempenho acadêmico do aluno, conseguia colorir sem borrados severos, iniciava e concluía as atividades propostas e estava mais autônomo nas tarefas do dia-a-dia, inclusive, de sua higiene pessoal.

O maior desafio é fazer com que a inclusão ocorra, sem perdermos de vista que além das oportunidades, é preciso garantir o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com necessidades educacionais especiais (PIMENTEL, 2012). Em quase dez anos de atuação na educação inclusiva considero, que quando o assunto é incluir é preciso que essas mudanças atinjam todas as esferas da escola, o currículo é um deles. Nesse aspecto, observei que sendo currículo escolar o documento burocrático que organiza a escola, ele também deveria abranger o perfil dos alunos com deficiência citando modos de fazer referentes a inclusão. Através do trabalho em conjunto da coordenadora pedagógica e eu adaptamos o currículo escolar de modo a respeitar as diferenças e favorecer a inclusão escolar conforme nos indica Cunha 2006, p. 29,

> A realidade pedagógica do educando fará com que cada etapa superada demande uma nova. Prioriza-se uma série de afazeres ligados ao seu cotidiano, concernentes à sua independência, que vão desde a higiene pessoal à linguagem escrita, da alimentação à matemática. O que é mais importante aprender naquele momento deverá ser favorecido.

Nesse aspecto, o conteúdo ministrado seguia o perfil do educando. Foram organizadas atividades para favorecer a ampla participação de Loran em todos os momentos ofertados dentro do ambiente escolar, todos eles organizados para respeitar suas características

ISBN: 978-85-5757-065-8

individuais. Ao adaptar suas atividades, tentei aproximar o conteúdo trabalhado em sala de modo que fosse trabalho em tempo necessário a respeitar seu ritmo de aprendizagem e para que ele aprendesse o conteúdo com qualidade.

Um exemplo está nas atividades de língua portuguesa no ensino dos verbos, para ensinar esse conteúdo pesquisei na web algumas figuras que mostravam pessoas praticando ações (correr, saltar, nadar e etc.). Primeiro, perguntei a Loran se eles estavam fazendo alguma coisa e ele respondeu que estavam nadando, correndo e saltando. Após isso, expliquei que essas ações praticadas são classificadas pela Língua Portuguesa de verbos. Repassei à professora do 5º ano, o modo como havia trabalhado os verbos e, na própria explicação à toda a sala, ela seguia com a mesma lógica de ensino, perguntas fáceis e mostrando imagens. No decorrer das aulas, quando haviam situações corriqueiras que falavam de ações, o aluno associava a verbo, nos fazendo ver que houve aprendizado.

> Alguns alunos da educação inclusiva verbalizam, outros são verbais, mas possuem dificuldades de comunicação. Diferentemente da transmissão, onde pode haver interrupções ou ruídos, a comunicação pressupõe uma proposição acabada, uma ação intransitiva, que não precisa de complemento, pois se presume que atingiu o seu fim. (MANTOAN, 2006, p.36)

Na matéria de matemática nos estudos sobre números e suas representações, sugeri à professora utilizar um jogo de encaixe que o aluno relacionaria o número e a quantidade como um dominó, uma peça havia o algarismo e na outra a representação da sua quantidade. Loran gostava muito de jogos educativos, em seus atendimentos na sala de AEE ele sempre pedia para utilizar e apresentava boa aprendizagem quando ensinávamos a ele através destes. Logo o aluno aprendeu a representatividade dos números sabendo contar e escrever até cinquenta.

Na disciplina de ciências quando os alunos aprendiam sobre a evolução das espécies produzi junto com a professora do 4º ano um jogo sequenciado sobre cada fase dos animais. O jogo possuía o nível de evolução das seguintes formas de vida: árvore, ser humano, vaca, sapo e da borboleta. As gravuras mostravam cada fase de vida e era solicitado ao Loran que ele ordenasse o início e o final do ciclo de cada animal em um papel com números ordinais de um a quatro. Com o auxílio desse jogo foi possível ao aluno compreendesse sobre a evolução das espécies entendendo melhor o seu próprio ciclo de vida, um exemplo dessa ocorrência, foi quando ele disse “acabou vovó”, relatando o fim de ciclo de vida de sua falecida avó.

Na matéria de geografia quando estudava as noções espaciais e pontos cardeais a professora utilizou pontos de referência ambiente que ele convivia (rua, bairro, escola) fazendo um mapa fictício de onde seria a sua escola, casa, a padaria e o parque. Em cada local a professora colou gravuras representados tais ambientes e ao lado colocou os referidos pontos cardeais. Com um carrinho em cima do mapa a professora orientou Loran a seguir o caminho norte, onde ele chegaria a sua casa, e assim fez com os demais locais dizendo seus respectivos pontos cardeais.

As atividades avaliativas eram momentos de prazer para Loran, ele se sentia feliz em participar da prova com todos os colegas, pois se sentia como os demais ao estar na mesma condição de avaliação. O aluno fazia a prova na sala de aula junto com todos e obedecia às

ISBN: 978-85-5757-065-8

regras quanto ao silêncio na sala e a não conversar com os colegas. As atividades avaliativas do aluno, eram realizadas com o auxílio de uma pessoa que atuava como ledor, pois ele não sabia ler ou escrever. A atividade vinha com um número fictício quantificando-a (exemplo: dez, oito, nove) para elevar a autoestima do aluno, pois percebeu-se que ele sentia orgulho da nota conquistada.

A avaliação era qualitativa, durante todo o semestre era registrado os avanços e limitações com base nas atividades feitas em cada ciclo. A atividade de fim de semestre servia para visualizar se houve ou não o alcance de conhecimento e habilidades e nos orientavam no planejamento pedagógico no decorrer dos próximos semestres. Na mediação diária, utilizamos as atividades que permitirão o melhor desenvolvimento do aprendente, o que mais se afina ao seu perfil, atentando para as qualidades, as dificuldades, as carências e os desafios. A mediação exercida aqui teve um caráter avaliativo, pois cada tarefa superada requereu um novo planejamento, (CUNHA, 2006, p.82).

As atividades avaliativas, conforme as aptidões de Loran, solicitavam que ele marcasse, pintasse, ligasse, desenhasse, fizesse x (xis), ou seja, tudo aquilo que já estava dentro da realidade de sala de aula dele, o que mudava eram as questões. As avaliações eram diferentes e se adequariam ao nível de habilidade de Loran: provas orais, escritas, desenhos e trabalhos de pesquisa.

Tendo exposto algumas das posturas práticas no ensino ao aluno Síndrome de Down na escola regular através do meu relato de experiência, deixo o direcionamento aos demais leitores que tiverem contato a esse artigo de buscarem respostas aos seguintes questionamentos: como adaptar um currículo inclusivo? E como construir jogos pedagógicos adaptados a determinadas deficiências.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a pesquisa desenvolvida, acredita-se que as escolas precisam organizar-se de forma a se adequar às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, promovendo a adaptações curriculares, arquitetônica e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos, e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores. O momento que presenciamos é de afirmação da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especificas na rede regular de ensino. A legislação é clara ao descrever sobre a obrigatoriedade de acolhimento e matricula de todos os alunos, sem distinção e independente de suas necessidades ou diferenças. Entretanto, não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com Necessidades Educacionais Especiais tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades. Sendo assim, o presente estudo discutiu sobre o processo de inclusão do aluno Loran, Síndrome de Down e das posturas didáticas utilizadas que possibilitaram a sua inclusão educacional na escola regular.

Observamos através do contato com a experiência escolar de Loran que a construção de uma vida escolar autônoma para um aluno Síndrome de Down depende, desde cedo, da

estimulação precoce das suas habilidades e potencialidades e devemos enxergar isso nos alunos que entram nas nossas salas de aula. Outra perspectiva que detectamos é que o aluno aprende com qualidade em um ambiente propicio e harmonioso, onde se sente livre para libertar seu potencial cognitivo e, para isso acontecer, devemos fechar espaços para o preconceito.

Apesar de terem o aprendizado um pouco mais lento que o comum é possível estimular desde cedo, os alunos SD, para que desenvolvam suas capacidades, tenham menos dificuldades no futuro, saibam viver e conviver em sociedade. É um exercício cidadão o acesso à educação de qualidade com acompanhamento adequado, ambiente propício, instrução profissional e respeito às suas individualidades.

Consideramos com essa abordagem que o exercício da capacidade lógica, de raciocínio, interpretação e organização das informações dos alunos Síndrome de Down acontece, de forma gradativa e é melhorada por meio dos incentivos da instituição de ensino e dos demais tratamentos terapêuticos. O acolhimento da escola é fundamental para a pessoas com deficiência, pois as mesmas, possuem seu lugar na sociedade, tanto na condição de beneficiários dos bens e serviços que ela dispõe e, também, como contribuintes ativos no desenvolvimento social, econômico, cultural e política da nação.

O saldo do nosso trabalho traz a compreensão de que: a escola precisa se transformar para receber o aluno Síndrome de Down em aspectos atitudinais, estruturais e curriculares; o professor precisa ter, também, um apoio formativo/profissional especializado para que consiga promover um ensino com qualidade para esse aluno Síndrome de Down, respeitando suas limitações e enfrentando os desafios; e, que quando todos os profissionais da instituição assumem seu papel na inclusão dos alunos com deficiência e efetivam suas ações, temos nessa máxima, um exemplo de escola inclusiva.

Incentivamos maiores investigações sobre a temática por acreditar na contribuição que outras realidades podem fornecer e, inclusive, estimular o debate acerca do processo inclusivo de alunos Síndrome de Down. Nesse mote, sugerimos aos interessados que desenvolvam outras problemáticas, as quais se encontrem com a nossa discussão, são sugestões: Como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte, e quais medidas interventivas são adotadas para uma escola incluir a diversidade?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394). Brasília, Centro Gráfico, 1996.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1985.

LAKATOS, Eva Maria; MARCINI, Marina Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1983.

ISBN: 978-85-5757-065-8

MAIA, Christiane M. **Quem olha quem?** Câmeras online na escola de educação infantil. Porto Alegre. 2005. Projeto de Tese de Doutorado PPGEDU/ UFRGS.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1988.

_____; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Valéria Amorim, organizadora. São Paulo: Summus, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Declaração de Salamanca.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil.* São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 28 de mai. 2017.

MUSTACCHI, Z.; ROZONT, G. **Síndrome de Down:** aspectos clínicos e odontológicos. São Paulo: CID, 1990.

NASCIMENTO, Dauri Lima do. **Síndrome de DOWN.** Quem sou eu? Inclusão social de crianças com Síndrome de DOWN. Mossoró, RN: UERN, 2008.

PERREIRA, Olívia; MACHADO, Therezinha. **Educação especial**: atuais desafios. São Paulo: Interamericana, 1980.

PIERRE, Vayer; CHARLES, Rocin. **A integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: anole, 1989. Trad. Maria Ermandina Galvão Gomes Perreira.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REY, Luiz. Como redigir trabalhos científicos. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1972.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHWARTZAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Mackenzie, 1999.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

THOMPSON, M. W.; WCINNES, R. R.; WILLIARD, H. F. **Genética médica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1993.

VAYER, Pierre; RONCIN, Charles. **Integração da criança deficiente na classe**. São Paulo: Manole, 1989.

A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UMA PESSOA COM A SÍNDROME DE BERARDINELLI

Artur de Medeiros Queiroz
Selma Andrade de Paula Bedaque

RESUMO

A Síndrome de Berardinelli é uma desordem rara no metabolismo, acarretando inúmeros problemas de saúde. Os indivíduos diagnosticados com esta Síndrome não possuem o tecido adiposo e apresentam um corpo físico diferente dos quais normalmente vemos ao nascer. A falta de conhecimento das características dessa Síndrome tem gerado atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte da sociedade. Assim, às pessoas com Síndrome Berardinelli e às minorias sociais, até o final do século XX, não lhes eram garantido o direito de matricular-se na escola, a garantia se deu depois de políticas públicas voltadas para educação inclusiva. Essa pesquisa tem o objetivo de investigar a trajetória de acesso, permanência e sucesso das pessoas com Síndrome Berardinelli nas escolas e, com isso, construir conhecimentos e contribuir com pesquisas sobre a tão rara Síndrome Berardinelli, por conseguinte, favorecer novas experiências e caminhos possíveis para a vida das pessoas, especialmente, aquelas que possuem deficiência e são excluídas da sociedade. Essa investigação é de natureza qualitativo-descritiva e trata-se de um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa busca investigar as condicionantes do processo de acesso, permanência e sucesso das pessoas com Síndrome Berardinelli na Educação Básica e no Ensino Superior, levando em consideração as políticas públicas em educação, em especial, os princípios da educação inclusiva. Durante sua trajetória na educação básica o sujeito da pesquisa sofreu inúmeros tipos de preconceitos e estereótipos devido a sua raça negra e pelo seu corpo, contudo, não afetou o seu desenvolvimento sóciointelectual. No terceiro ano do Ensino Médio, passou por um problema de saúde tendo que se ausentar da escola, em virtude disso, a escola flexibilizou o conteúdo bem como as avaliações não a prejudicando. Ingressou no Ensino Superior no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - através do Exame Nacional do Ensino Médio utilizando a Lei de Cotas. O sujeito teve que se ausentar no meio acadêmico para tratar novamente de suas dores ósseas, trancando no 4º período, mas almejando retornar no próximo período. Relata ainda que indiferentemente de outros ambientes educativos, as pessoas a olham diferente, não a ponto de rejeitá-la, mas de causar curiosidade pelo fato do corpo. A sua trajetória universitária também tem sido marcada por dificuldades, além de complicações na saúde, os professores parecem invisibilizá-la, no sentido de não percebê-la como pessoa com Síndrome de Berardinelli avaliando pedagogicamente como os demais da sala, pois apresenta dificuldades na compreensão e apreensão do conhecimento, não havendo nenhum respaldo para superar tal dificuldade. Portanto, o retorno da aluna, sujeito da pesquisa à Universidade será realizado, primeiramente, solicitando os serviços oferecidos pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE. Por fim, a Síndrome de Berardinelli necessita de discussões mais amplas no mundo acadêmico sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e em eventos acadêmicos de modo a melhor formar os futuros profissionais, sobretudo, na área da saúde e educação. Diante disso, os Sindrômicos necessitam de visibilidade na sociedade não sendo, a Síndrome, vista como algo secundário e desconhecido.

Palavras-chave: Síndrome de Berardinelli; Educação Básica; Política Públicas Educacionais; Preconceitos.

ABSTRACT

Berardinelli's syndrome is a rare metabolic disorder, leading to numerous health problems. Individuals diagnosed with this Syndrome do not have adipose tissue and have a different physical body than we normally see at birth. The lack of knowledge of the characteristics of this Syndrome has generated prejudices and discriminatory attitudes on the part of society. Thus, people with Berardinelli Syndrome

ISBN: 978-85-5757-065-8

and social minorities, until the end of the 20th century, were not guaranteed the right to enroll in school, which was guaranteed after public policies aimed at inclusive education. This research aims to investigate the path of access, permanence and success of people with Berardinelli Syndrome in schools and, with this, to build knowledge and contribute with research on the so rare Berardinelli Syndrome, therefore, to favor new experiences and possible ways to The lives of people, especially those with disabilities are excluded from society. This research is qualitative-descriptive in nature and is a case study. This type of research seeks to investigate the determinants of the process of access, permanence and success of people with Berardinelli Syndrome in Basic Education and Higher Education, taking into account public policies in education, especially the principles of inclusive education. During his trajectory in basic education the subject of the research suffered numerous types of prejudices and stereotypes due to his black race and his body not affecting his socio-intellectual development. In the third year of high school, he had a health problem and he was absent from school. As a result, the school made the content more flexible and the evaluations did not impair it. He entered Higher Education in the course of Degree in Biological Sciences at the Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN through the National High School Examination using the Quota Law. The subject had to be absent in the academic environment to deal again with his bone pain, locking in the fourth period, but he wants to return in the next period. It also reports that, regardless of other educational environments, people look at it differently, not to the point of rejecting it, but rather to cause curiosity about the fact of the body ... Their university trajectory has also been marked by difficulties, as well as complications in health , The teachers seem to make it invisible, in the sense that they do not perceive it as a person with Berardinelli's syndrome evaluating pedagogically like the others in the room, because it presents difficulties in understanding and apprehending knowledge, and there is no support to overcome such difficulty, Return of the student to the University will be carried out, first, requesting the services offered by the Permanent Commission of Support to Students with Special Educational Needs - CAENE. Finally, the Berardinelli Syndrome needs broader discussions in the academic world, such as undergraduate and postgraduate courses and academic events in order to better educate future professionals, especially in the area of health and education. Given this, the Syndromic need visibility in society and not be the Syndromic seen as something secondary and unknown.

Key words: Berardinelli's syndrome; Basic education; Educational Public Politic; Prejudices.

1 INTRODUÇÃO

A Síndrome Berardinelli ou Lipodistrofia Generalizada Congênita é uma desordem rara no metabolismo, acarretando inúmeros problemas de saúde. Os indivíduos diagnosticados com esta Síndrome não possuem o tecido adiposo e apresentam um corpo físico diferente dos quais normalmente vemos ao nascer. A falta de conhecimento das características dessa Síndrome tem gerado atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte da sociedade.

Partimos do pressuposto da construção histórica, social e cultural da sociedade, referente às pessoas com Síndrome Berardinelli sinalizado por meio de suas diferenças construções de estereótipos.

Assim, às pessoas com Síndrome Berardinelli e às minorias sociais, até o final do século XX, era um grande desafio garantir o direito à educação, que passou a ser aclamado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), posteriormente, na Constituição/88 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) expressando o direito de todos à educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que afirma o dever da família e/ou responsável de matricular as crianças e adolescentes compreendendo que são sujeitos de direitos. A Constituição assegura, além do acesso, a permanência, o percurso e o sucesso no processo de escolarização de todos, garantindo o ingresso aos "níveis mais elevados do ensino,

ISBN: 978-85-5757-065-8

da pesquisa e criação artística, segundo a capacidade de cada um" (Art. 208, Inc. V).

Essas conquistas foram possíveis por meio dos movimentos e lutas sociais lideradas pelas pessoas com deficiência, instituições especializadas e outros grupos sociais em favor do reconhecimento de políticas e leis que garantissem a oportunidade de acesso a serviços e bens, inclusive à educação, subsidiadas pelos documentos históricos e internacionais.

A transição do século XX para o século XXI foi marcada pela democratização do acesso à educação básica, inclusive, com o crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica. Não se trata, apenas, de garantir a matricula do estudante com deficiência nas escolas, mas, focalizar nos processos de ensino e de aprendizagem, dando condições de superar seus limites e de atender suas necessidades específicas conforme as proposições dos documentos legais. Para isto, é de suma importância a reestruturação das instituições educacionais buscando eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação com o intuito de garantir a permanência de todos os sujeitos com/sem deficiência, possibilitando condições e oportunidades de aprendizagens em igualdade na obtenção do sucesso na formação.

Nesse contexto, esta pesquisa busca investigar, especificamente, a problemática das pessoas com a Síndrome de Berardinelli no campo educacional. Para tanto, fez-se um desenho da arte onde foi possível verificar que não há pesquisas de graduação e pós-graduação relacionada a esse campo de pesquisa[1] justificando a importância e necessidade desse trabalho investigativo. Assim, torna-se evidente a importância de compreender as trajetórias de pessoas com Síndrome de Berardinelli nas escolas, uma vez que, ainda, o preconceito em relação ao corpo (nas mulheres as características do corpo as masculinizam), o medo da família, o desconhecimento de professores e da comunidade sobre a Síndrome, convivência com as diferenças, os problemas da saúde-doença, dentre tantos outros, desafiam as pessoas com Síndrome Berardinelli a lutarem pela sua inclusão social.

Ressalta-se, ainda, que a fonte inspiradora e a fundamentação desse trabalho está no próprio pesquisador/autor da pesquisa que, além de ter a Síndrome Berardinelli, conseguiu superar os desafios em todas as esferas sociais e, assim, concluir a graduação em Pedagogia, na/pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Campus de Caicó.

Destarte, motivado pela própria experiência de vida, propôs-se a investigar a trajetória de acesso, permanência e sucesso de pessoas com Síndrome Berardinelli nas escolas e, com isso, construir conhecimentos e contribuir com pesquisas sobre a tão rara Síndrome Berardinelli, por conseguinte, favorecer novas experiências e caminhos possíveis para a vida das pessoas, especialmente, aquelas que possuem deficiência e excluídas da sociedade.

2. METODOLOGIA

Com a finalidade de colaborar com as pesquisas educacionais voltadas à Educação

1 São cadastradas 8 pesquisas, dentre elas: 1 projeto de pesquisa e extensão na UFRN - CERES/Caicó; 3 dissertações de mestrado/UFRN; 3 teses de doutorados/UFRN. Todos eles fornecidos à Associação de Pais e Portadores com Síndrome de Berardinelli no Estado do Rio Grande do Norte (ASPOSBERN) concentradas nas áreas: clínica, bioquímica, geográfica e genealógica.

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolar, considerando as narrativas além do próprio sujeito e de sua família com a síndrome, pretende-se conhecer as particularidades no processo educacional de sujeitos com a síndrome e a contribuição das políticas públicas de educação para a inclusão dessas pessoas.

Para isso, é necessário conhecer o sujeito colaborador da pesquisa mediante a um contato futuro com a Associação de Pais e Pessoas com Síndrome Berardinelli no Estado do Rio Grande do Norte (ASPOSBERN), única instituição a nível mundial e nacional a desenvolver ações voltadas para as pessoas com Síndrome Berardinelli e seus familiares. Somente a partir deste é que o estudo teve início.

Essa pesquisa é de natureza qualitativo-descritiva e trata-se de um estudo de caso. Esse tipo de pesquisa busca investigar as condicionantes do processo de acesso, permanência e sucesso das pessoas com Síndrome Berardinelli na Educação Básica e no Ensino Superior, levando em consideração as políticas públicas em educação, em especial, os princípios da educação inclusiva.

Nesse vértice, Stake (1994), afirma que a escolha pelo estudo de caso não parte do método específico, mas pelo objeto que pretende pesquisar, já que é a partir do objeto que se constrói o conhecimento derivado do caso. A escolha do estudo de caso vem contribuir para a pesquisa, pois, conforme Merriam (1988), estudar um caso se justifica pelas inquietações que causam no pesquisador. Ora, tais inquietações cerne a prática dos princípios da educação inclusiva, na qual instiga a pesquisar como vem se caracterizando o acesso, permanência e sucesso das pessoas com Síndrome Berardinelli nas escolas, já que as políticas públicas em educação garantem o acesso a todos os sujeitos, inclusive, às pessoas com Síndrome Berardinelli.

Assim, conforme Yin (2005) a definição do caso do estudo é o primeiro passo da concepção de estudo de caso possibilitando e permitindo a análise de diversos tópicos simultaneamente colaborando o estudo do fenômeno (YIN, 2004).

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2016 por meio da participação da pessoa com Síndrome de Berardinelli em estudo, envolvendo a família e a comunidade escolar. A obtenção de dados foi executada por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas[2] e observação sistemática (BOGDAN E BIKLEN, 1994).

Deste modo, as descobertas, respostas e as conclusões se tornam mais convincentes, apuradas e validadas tendo em vista as diversas confirmações. O tratamento de dados consistiu das seguintes etapas: identificação, transcrição das entrevistas semiestruturadas gravadas, organização da base de dados.

3. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Transcorrendo sobre as concepções acerca da Lipodistrofia Generalizada Congênita, também conhecida por Síndrome Berardinelli, entende-se que:

2 A entrevista semiestruturada particulariza pela questão dos questionamentos básicos serem sustentados em teorias e hipóteses que entrelaçam ao tema da pesquisa. Os questionamentos proporcionam a novas hipóteses oriundas diante das respostas dos entrevistados sob o foco principal posto pelo investigador-entrevistador. Assim, proporciona a descrição dos fenômenos sociais, sobretudo, sua explicação e a compreensão de sua totalidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> É uma doença de caráter autossômico recessivo, diretamente associada à consanguinidade, podendo, a lipoatrofia, ser evidenciada desde o nascimento ou ter o seu desenvolvimento na infância, precedendo o início do Diabetes Mellitus. Acomete ambos os sexos, praticamente na mesma proporção, o grau de envolvimento varia em cada paciente, geralmente observa-se ausência do tecido adiposo na face, dorso, tronco, extremidades superiores, regiões intra-abdominal e perrineal, desenvolvimento somático e esquelético acelerados, flebomegalia, hepatomegalia com infiltração gordurosa, macrogenitossomia precoce, hirsutismo, hiperpigmentação cutânea com ou sem acanthosis nigricanes, hiperlipidemia, hiperinsulinismo, hiperglicemia insulino – resistente e hipermetabolismo sem hipertireodismo (BARACHO et al, 1998, p. 88-90).

Conforme Sztajnberg et al (1987, p. 68), "pode existir acometimento do sistema nervoso central com retardamento mental, epilepsia, pneumoencefalogramas anormais e a nefropatia".

> A forma generalizada congênita descrita por Berardinelli em 1954 e, posteriormente, por Seip em 1959, apresenta na maioria dos casos uma herança autossômica recessiva e frequentemente, pais consanguíneos. O diabetes mellitus surge, em geral, ainda na infância ou adolescência. Chama a atenção a falta de cetose na presença, às vezes, de níveis muito elevados de glicemia, embora, recentemente, tenha sido descrito cetoacidose em um paciente portadora da forma adquirida. A resistência à insulina é progressiva e, frequentemente o paciente necessita de altas doses do medicamento para um controle satisfatório (JORGE et al, 1988, p. 55).

Diante desse contexto clínico da Síndrome Berardinelli, o desconhecimento dos médicos, da família e da sociedade frente às diferenças físicas e as implicações da saúde-doença dessas pessoas, dificultava-se o tratamento clínico e afetava as relações interpessoais, inclusive na família onde se encontravam atitudes preconceituosas, impossibilitando o sujeito ao acesso à educação e restringindo-o a atividades do lar, até o final do século XX (DANTAS, 2005).

Para o enfrentamento a todas essas dificuldades enfrentadas pelas pessoas com Síndrome Berardinelli e suas famílias, neste último, destaca-se o cuidar dos seus filhos; foi fundada em 1998, a Associação de Pais e Portadores com Síndrome de Berardinelli no Estado do Rio Grande do Norte (ASPOSBERN) por duas mães com filhos com Síndrome Berardinelli, sede localizada em Currais Novos/RN. Em 1997, aconteceu o 1º encontro com as pessoas com Síndrome Berardinelli. A Associação tem feito um grande trabalho de esclarecimento a respeito da Síndrome e de inclusão social, realizando uma parceria com médicos e professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), dos quais realizam suas pesquisas sobre a mesma e atendem as pessoas com Síndrome Berardinelli dos estados da Paraíba e Rio Grande do Norte[3] associadas à ASPOSBERN.

Para que haja inclusão social de seus filhos com Síndrome Berardinelli, a família deve assumir esse papel lutando e defendendo veemente, uma vez que a família é o primeiro

3 Cidades atendidas pela ASPOSBEN na Paraíba: São José da Lagoa Tabada, Picuí, São Bento, Paulista, Nova Palmeira, Bélem do Brejo do Cruz e, no Rio Grande do Norte: Caicó, Parnamirim, Currais Novos, Natal, Messias Targino, Janduís, Apodi, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Acari, Carnaúbas dos Dantas, Jaçanã, São Miguel, Venha Ver.

ISBN: 978-85-5757-065-8

grupo social onde as pessoas com Síndrome Berardinelli dão seus primeiros passos, são ensinados valores culturais e éticos e aprendem a conviver em sociedade com outros grupos e em diferentes espaços sociais (DANTAS, 2005). A família, ao inserir socialmente seu filho com a Síndrome, pode contribuir para inclusão. No entanto, a ausência nos grupos e espaços sociais reforça práticas discriminatórias da sociedade. Assim, a família precisa acreditar nas potencialidades que todos têm para vencer as barreiras, isto é, cada sujeito com a Síndrome precisa acreditar nas suas potencialidades e habilidades, aceitar-se e reconhecer-se que é capaz de vencer e ter uma vida normal perante a doença.

É evidenciado, conforme Dantas (2005), famílias de pessoas com Síndrome Berardinelli

> [...] que por terem um nível de conhecimento bem mais aprofundado no tocante à Síndrome, encaminham seus filhos para desenvolver todo o seu potencial, introduzindo-os na escola e em todos os lugares desde o seu nascimento, enfrentando todos os preconceitos em que a sociedade os espera, sendo assim, com o passar do tempo, a própria sociedade adapta-se a esse outro, que é considerado o diferente, descobrindo nele habilidades que muitas vezes o dito normal não tem para com o seu semelhante (p. 86).

Neste viés, as políticas públicas em educação defendem que nenhuma escola pode ignorar o direito de todos à educação, possibilitando a socialização das pessoas com Síndrome Berardinelli com o outro, na construção de sua identidade. Assim, o saber conviver ocasiona o respeito e a aceitação às diferenças do sujeito com Síndrome Berardinelli, sem restrições e limitações em função das características que possam servir para marcar suas identidades. Podem desenvolver suas potencialidades e buscar eliminar todas as formas de preconceitos e discriminações que existirem no cotidiano escolar, almejando conquistar seu espaço no grupo social e, por conseguinte, a inclusão escolar (OSÓRIO, 2005).

Uma instituição educacional inclusiva "é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades" (ARANHA, 2004, p. 7). Dar acesso aos múltiplos conteúdos curriculares, dos quais devem ser organizados de modo que possam garantir e efetivar na prática a aprendizagem. Para isso, as escolas precisam ser organizadas, sobretudo, nas ações pedagógicas para que possam efetivar e contribuir no processo de aprendizagem de cada sujeito, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação (ARANHA, 2004).

É necessário desconstruir os paradigmas referentes à educação movido pelo grande desafio da educação inclusiva, ou seja, antes as instituições educacionais eram compreendidas como um espaço para um grupo restrito, elitista, marcada pela exclusão social dos grupos minoritários, historicamente processadas. Atualmente, preza-se por uma educação de qualidade para todos, ponderando as diferentes culturas, a diversidade, as díspares necessidades para a aprendizagem como forma de democratizar o ensino, oferecendo condições e oportunidades para o sucesso nas formações profissional e social por serem tratadas como questões de democracia e cidadania.

Em outras palavras, não é permitido que escolas continuem "[...] ignorando o que acontece ao seu redor. Não podem continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais,

ISBN: 978-85-5757-065-8

sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos" (MANTOAN, 2006, p. 15). Esse novo modelo de educação inclusiva como forma de reconhecimento das "diferenças sociais e culturais de cidadania", principalmente dos alunos com deficiência, tornou-se de fato a partir dos meados da década de 1990.

Esses princípios da educação inclusiva presentes na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96, são subsidiados pelos documentos históricos e internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) "que, inspiradas no princípio da escola para todos, defendem a universalização da qualidade do ensino, e que todas as escolas reconheçam a diversidade e as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada aluno" (MELO, 2009, p. 1-2).

A Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001), preconiza aos governos, empregadores, trabalhadores e comunidade a se comprometerem com o desenho inclusivo e aplicá-lo em todos ambientes, produtos e serviços para benefícios de todos. A Convenção da Organização dos Estados Americanos (2001) preconiza a eliminação de toda e qualquer forma de discriminação às pessoas com deficiência.

A inclusão das pessoas com Síndrome Berardinelli, nas escolas tem se tornado realidade, mas a convivência com essas pessoas é uma das questões problematizadoras, visto que a Síndrome é considerada rara e apresenta uma maior concentração no estado do Rio Grande do Norte, especificamente na região Seridó (DANTAS, 2005). Portanto, o desconhecimento da comunidade sobre a Síndrome, a falta de experiência de convivência com essas pessoas pode ser uma dificuldade para/com as mesmas. Pois,

> Apesar da evolução no atendimento a esses indivíduos na sociedade, inclusive na escola, onde hoje, a educação no sistema de ensino regular constitui-se num direito legalmente garantido, muitos preconceitos ainda se fazem presentes na comunidade escolar, sendo ali reproduzidos da mesma maneira que o são na sociedade, ou seja, através da linguagem, de gestos, do olhar, de atitudes, da intolerância, da própria indiferença (ITANI, 1998 apud MELO E MARTINS, 2007, p. 2).

Assim, pensar as escolas, na perspectiva de espaços inclusivos, é ir para além das questões políticas e pedagógicas. É pensar no envolvimento das diferentes culturas e suas características, que entrelaçam os indivíduos, uma vez que há diferentes formas de preconceitos ainda enraizados na sociedade e isso é reforçado pelo desconhecimento da sociedade sobre a deficiência.

Para Omote (1996)

> A deficiência tem sido conceituada de diversas maneiras diferentes. Ao rever os vários conceitos de deficiência, duas tendências se nos apresentam de um modo destacado. De um lado, os estudiosos da área têm conceituado a deficiência como algum atributo inerente à pessoa deficiente, como algo que caracteriza o seu organismo ou o seu comportamento. De outro lado, a delimitação do objeto de conceituação tem sido baseada em áreas supostamente específicas de comprometimento. (p. 127)

Nessa perspectiva, Amaral (2005); Dantas (2005); Sztajnberg et al (1997) indicam que a maioria dos casos apresentam a deficiência intelectual leve a moderado. Contudo,

ISBN: 978-85-5757-065-8

faltam estudos específicos que sinalizam os pretextos da Síndrome Berardinelli à categoria da deficiência intelectual, ou seja, se a Síndrome afeta no desenvolvimento intelectual desses sujeitos, por exemplo.

Para Amaral (1994, p. 18),

> O desconhecimento é a matéria prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência – seja esse desconhecimento relativo ao fato em si, às emoções geradas ou às reações subsequentes. O desconhecimento e os estigmas criados em torno da deficiência possibilitam que olhemos a pessoa com deficiência com medo, com insegurança, com sentimentos ambivalentes (ora com pena, ora com repulsa), como algo estranho, ameaçador ou mesmo sobrenatural.

No entanto, apesar das características da deficiência não se enquadrarem na representação da normalidade, crê-se que a convivência com as diferenças torna as relações interpessoais naturalizadas. A relação interpessoal com diferentes singularidades é compreendida como facilitadora para a quebra de barreiras, inclusive, atitudinais, contribuindo na ajuda mútua, na afetividade, construindo vínculos que se expressem em valores, indispensáveis para o exercício da cidadania, como o respeito e a solidariedade.

Essas relações interpessoais que expressam valores que ajudam a conviver em sociedade, tornam-se mais significativas principalmente para as pessoas com deficiência, visto que a falta de compreensão acerca de suas limitações e necessidades torna-se empecilho que dificulta a socialização com o outro, a inserção social e o exercício de cidadania.

Assim, precisa-se que o ambiente educativo e seus atores sociais possam trilhar nos princípios da educação inclusiva, principalmente no processo do ensino e da aprendizagem, na eliminação de atitudes preconceituosas resultantes da prática docente. A ação da família como parceira da escola, acompanhando a educação de seus filhos e compartilhando as características da Síndrome e suas implicações de modo que podem contribuir para que os princípios da educação de qualidade estejam presentes na prática da escola.

3.1. Trajetória na Educação Básica

A usuária participante da pesquisa recebe o Benefício de Prestação Continuada em decorrência de doenças crônicas/degenerativas. Apresenta uma estrutura familiar de cinco irmãos nos quais três deles têm Síndrome de Berardinelli, são residentes no bairro Felipe Camarão, localizada na zona oeste da cidade do Natal, no estado do Rio Grande do Norte, conhecido pelos meios de comunicação, como um dos locais mais violentos da capital potiguar.

Aos sete meses, descobriu-se que tinha Síndrome de Berardinelli num hospital especializado para crianças, sendo assim, a médica informou a sua mãe que sua filha tinha o direito de receber o Benefício de Prestação Continuada, no entanto, anteriormente, recebiam o Bolsa Família. Nesse período, a Associação de Pais e Pessoas com Síndrome de Berardinelli no Estado do Rio Grande do Norte – ASPOSBERN, a descobriu, assim como os demais irmãos sindrômicos.

A usuária passou a receber o Benefício de Prestação Continuada- BPC - aos 12 anos de idade depois de muita luta. Não foi fácil, uma vez que precisou fazer várias perícias sendo as mesmas negadas várias vezes, até conseguir o BPC por meio de ação judicial.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A usuária relata que o valor recebido pelo Benefício de Prestação Continuada vem somar à renda familiar, uma vez que é investido na aquisição de medicamentos tanto da mesma quanto dos seus irmãos que tem a Síndrome de Berardinelli para o uso diário, muito embora, seja insuficiente para a sobrevivência da família que também é complementada pela pensão dos pais e trabalho da mãe. E, também, afirma que por via do Benefício de Prestação Continuada pouco se foi feito para eliminar as barreiras, por exemplo, o preconceito existente na escola e fora dela, seja de ordem racial, das características da Síndrome de Berardinelli que são mais visíveis nas mulheres que as possuem ou equivalentes a de ordem econômica, social.

Estudou em escola particular até o 3º ano do ensino fundamental, a *posteriori*, foi matriculada numa escola estadual próxima a sua residência, lá, sofreu preconceitos, contudo, ainda não tinha consciência do que se tratava. A usuária enfatiza, sobretudo, o preconceito racial, uma vez que a sociedade brasileira precisa ter a compreensão conforme Moura (1994, p. 60) afirma

> O racismo brasileiro [...] na sua estratégia e nas suas táticas agem sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz, ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos. [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Um país que tem na sua estrutura social vestígios do sistema escravista, com concentração fundiária e de rendas maiores do mundo [...], um país no qual a concentração de rendas exclui total ou parcialmente 80% da sua população da possibilidade de usufruir um padrão de vida descente; que tem trinta milhões de menores abandonados, carentes ou criminalizados não pode ser uma democracia racial.

A usuária afirma que inúmeros preconceitos têm sofrido na sociedade, na escola, os meninos a chamava de "Mamusca" por causa do penteado do seu cabelo e da sua cor negra, bem como de "Maria Machão" pelo fato do corpo estar associado as características masculinas (músculos e veias proeminentes). Fora dos muros da escola, a mãe foi questionada se a usuária e seus irmãos com Síndrome de Berardinelli eram suas filhas, uma vez, intitulados de "macacos". Tais problematizações e questionamentos considerando as diferenças são necessários, pois se precisa dar visibilidade àqueles que são invisíveis socialmente. Portanto, conforme Queiroz; Bedin (2015) é necessário discutir os preconceitos e as diferenças no contexto escolar, pois são fatores que podem determinar o desempenho escolar, é importante também destacar o crescimento de pesquisas qualitativas com o enfoque nas múltiplas deficiências, diferenças e preconceitos. Assim, Queiroz; Bedin (2015, p. 2-3),

> [...] é uma tentativa de compreender a conquista do território, isto quando se consegue conquistar, existindo conflito e disputas, marcados por processos de exclusão e inclusão pelos atores sociais e comunidade escolar.
> [...] o fato de fisicamente parecerem homens e agirem como mulheres, o que ocasiona para o Outro a dúvida, o estranhamento sobre sua sexualidade por desconhecerem a sua Síndrome, não se sabe se é homem, mulher ou travesti, o que ocasiona discutir a exclusão do sexo feminino. Neste âmbito, para a visão antropológica, a aceitação ou rejeição do sujeito em um determinado grupo se dá por via do compartilhamento de ideias e influências, as marcas da diferença do Outro é o ponto de equilíbrio para a construção identidade, este processo dá-se a partir das interações sociais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

No caso da usuária, os inúmeros estereótipos construídos sobre si não tem a afetado quanto ao desempenho escolar pelo fato de se intitular uma aluna exemplar, tirando boas notas, fazendo as lições de casa e nunca precisou chamar a mãe por causa do mau comportamento. Os professores sempre elogiaram sua caligrafia, vista como aluna inteligente, esforçada que aprendia rápido as coisas. Tinha um comportamento de acordo a qualquer criança; brincava, se divertia no recreio e tinha suas melhores amigas as quais duraram durante todo o ensino fundamental e médio.

Um fato importante que aconteceu pela usuária no 3º ano do ensino médio numa escola filantrópica, a qual estudou por 6 anos e passou por um momento importante de sua vida e, ao mesmo tempo, destaca-se a postura flexível da escola adaptando os conteúdos e avaliações em decorrência de uma crise de dores ossos por causa dos cistos, facilitando o desempenho escolar e a conclusão do ensino médio. Tal adaptação deve estar presente nas práticas escolares considerando o contexto educacional das escolas públicas apresentando recorrentemente índices de repetências e evasão, baixo desempenho de aprendizagem, portanto, é necessário que o sistema educacional transforme as práticas avaliativas em ações mais humanizadas. Conforme ressalta Vasconcellos (2005, p.128) "a avaliação pode dar sua parcela de contribuição, superando no âmbito escolar o paradigma da seleção em direção ao da qualificação e inclusão".

Nessa avaliação é imprescindível que os próprios professores e atores sociais da comunidade escolar conheçam a aluna que apresenta a Síndrome de Berardinelli.

É importante destacar que a alimentação da usuária só passou a ser acompanhada quando descobriu que estava diabética, passando a adequar-se da maneira correta (menos açúcar, gordura e massas em geral), antes, alimentava-se sem o devido acompanhamento.

3.2. Trajetória no Ensino Superior

A participante da pesquisa terminou o ensino médio e diante de algumas frustrações em vestibulares, noutra tentativa, se submeteu ao Exame Nacional de Ensino Médio e, pelas suas notas considerando a Lei das Cotas Nº 12.711/2012, marcou a opção para concorrer à vaga nas universidades e institutos federais.

Dessa maneira, escolheu o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN - pela afinidade e afetividade aos conteúdos, pelas metodologias utilizadas pela professora da disciplina de biologia no seu percurso escolar, estes elementos a fez seguir a carreira de professora.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência incentiva a formação docente em nível superior para a educação básica inserindo-a no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas no curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Embora estivesse gostando do curso, o sujeito teve que se ausentar do meio acadêmico para tratar, novamente, de suas dores ósseas, trancando a matrícula no 4º período, embora almeje retornar no próximo período.

A participante da pesquisa relata que indiferentemente de outros ambientes educativos, as pessoas a olham diferente, não a ponto de rejeitá-la, mas de causar curiosidade pelo fato do corpo magro e musculoso. A sua trajetória universitária também tem sido marcada por dificuldades, além de complicações na saúde, os professores parecem invisibilizá-la, no sentido de percebê-la como pessoa com Síndrome de Berardinelli avaliando pedagogicamente como os demais da sala, pois apresenta dificuldades na compreensão do conhecimento não havendo nenhum respaldo para sanar tal dificuldade, portanto, o retorno da aluna será marcado primeiramente solicitando os serviços oferecidos pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais – CAENE.

A CAENE desenvolve ações na perspectiva de oferecer um espaço que serve de referência e de apoio às pessoas com deficiência buscando garantir o acesso, a permanência e a terminalidade, com sucesso, dos estudantes com necessidades educacionais especiais visando à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido pela instituição.

Perante tal contexto, a UFRN vem procurando eliminar toda e qualquer forma de barreira, seja ela, pedagógica, ambiental, atitudinal, comunicacional, entre outras, avalizando as condições de acessibilidade, de tecnologias adaptadas e de recursos humanos qualificados, de tal maneira que permitam a edificação de um arquétipo de política educacional inclusiva que reverencie a diversidade recebendo às necessidades educacionais especiais dos estudantes que deprecarem de apoios específicos em sua formação acadêmica.

Nessa conjuntura, torna-se indispensável, por parte da UFRN, programas de formação e informação para a comunidade universitária, sobretudo, para docentes, que promovam ensino de qualidade para todos os alunos e a construção coletiva de uma cultura inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva é questão de suma importância a garantia do ingresso, permanência e conclusão do ciclo educacional de todos, especialmente das pessoas com Síndrome de Berardinelli. Discutiu-se um segmento populacional que de acordo com a história, teve direitos restritos não excepcionalmente pelos empecilhos encontrados no corpo, todavia pelas exclusões de participação que lhes constituíram socialmente estabelecidas e pelas políticas públicas quando não se garantia os direitos a quem mais precisava, haja vista, os inúmeros casos de pessoas com a síndrome que sequer frequentaram a escola e/ou concluíram o ciclo educacional, com certeza, diferentes fatores implicaram para isto.

O que inquieta é a construção imagética sobre o corpo e sua sexualidade e seus fatores psicossociais, levando-nos a refletir e enveredar pelo atrelamento ao meio social e antropológico de uma sociedade preconceituosa e discriminatória. Infelizmente, a discriminação é uma prática enraizada na sociedade, onde a diferença é motivo de exclusão social. É importante a compreensão de que cada pessoa é diferente, seja pela raça, cor, religião, situação econômica

ISBN: 978-85-5757-065-8

ou financeira e deficiência , entendendo que o mundo é complexo e diverso e a valorização das diferenças deveria ser um princípio social.

As barreiras atitudinais ou físicas enfrentadas pela pessoa com Síndrome de Berardinelli necessitam ser sobrepujadas começando pelos empenhos dos atores sociais que, direta ou indiretamente, relacionam com a pessoa com Síndrome de Berardinelli.

Compete ao Estado agenciamento de movimentos que robusteçam a capacidade protetiva das famílias, assim também desenvolver políticas públicas exclusivas para o atendimento das necessidades específicas das pessoas com Síndrome de Berardinelli.

Em busca disso, a atuação da ASPOSBERN tem trazido valiosos resultados junto as famílias dos sindrômicos do Rio Grande do Norte e Paraíba, e, através das redes sociais, famílias de vários outros estados brasileiros e de outros países têm recebido orientações de como se alimentar corretamente

A ASPOSBERN oferece parcerias com médicos especializados para o tratamento das pessoas com a Síndrome (devido incapacidade de independência financeira da ASPOSBERN, este serviço não tem como ser ofertado a todos, mas, as famílias de outros estados brasileiros que precisarem tratar algumas doenças em decorrência da Síndrome se consegue em tempo hábil), buscando uma melhor qualidade de vida para as pessoas com Síndrome de Berardinelli e as suas famílias.

Por fim, faz se necessário discussões mais amplas sobre a Síndrome de Berardinelli no mundo acadêmico, sejam nos cursos de graduação, pós-graduação e em eventos acadêmicos de modo a melhor formar os futuros profissionais, sobretudo, na área da saúde e educação. Essa pesquisa é um primeiro passo para que outras sejam desenvolvidas, afinal, nós queremos visibilidade na sociedade e não como algo secundário e desconhecido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. M. **Avaliação dos níveis de leptina e resistência insulínica na Síndrome de Berardinelli –** Seip**.** (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ / Faculdade de Medicina, 2005. Disponível em: http://www.medicina.ufrj.br/download/teses/Pos-Endocrinologia/2005-TeseMestrado-DanielaMendesAmaral.pdf . Acesso em: 01 maio. 2017.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Pensar a diferença / deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ARANHA, M. S. F. (Org.). **Educação Inclusiva:** a escola. V. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARACHO, M. F. P. et al. **Avaliação dos níveis de leptina e insulina em pacientes portadores de diabetes lipoatrófico congênito generalizado**. Wenslab, V.H., n.29, p. 81-91, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. p.47-51

BRASIL. **Constituição [da] Republica Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9394/96**.

Convenção da Organização dos Estados Americanos. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.

DANTAS, Virgínia Kelly de Souza Cândido. **Síndrome de Berardinelli**: Territorialidade e Imaginário. (Dissertação de Mestrado). Natal: UFRN/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2005.

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

Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão. Aprovada em 5 de junho de 2001 pelo Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", realizado em Montreal, Quebec, Canadá.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, ONU, 1948.

MERRIAM, S. **Case study research in education**: A qualitative approach. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.

JORGE, P. T.; SILVA, A. M.; PEREIRA, M. L.; SAAD, F. A. **Lipodistrofia generalizada congênita (Síndrome de Seip – Berardinelli), diabetes mellitus e síndrome nefrótica**: relato de um caso. Arq. Brás. Endocrinol. Metabol, v. 32, n.2, 1998. p. 55-57.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por que? Como fazer?. 2a.. ed. São Paulo/SP: Editora Moderna, 2006. v. 01. 64p.

MELO, F. R. L. V.; MARTINS, L. de A. R. Informação e conscientização: aspectos indispensáveis para otimizar a inclusão escolar. In: IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2007, Londrina**. Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial.** Londrina-PR: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2007. p. 1-10.

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 (Orgs.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal/RN: EDUFRN, 2009, p. 240.

MOURA, Gloria. Ilhas negras num mar mestiço. In: **Carta falas, reflexões, memórias**. RIBEIRO, Darcy. Brasília 4, n.13, 1994.

OMOTE, S. **Perspectivas para Conceituação de Deficiências**. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 2, n.4, p. 127-135, 1996. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf . Acessado em: 01 maio. 2017.

OSÓRIO, A. C. do N. Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. In: BRASIL. **Ensaios pedagógicos** – construindo escolas inclusivas. 1. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

QUEIROZ, Artur de Medeiros; BEDIN, E. . **Diversidade e Inclusão**: discussões acerca das diferenças e Síndrome de Berardinelli. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. II CONEDU, 2015. v. 2.

STAKE, RE. Case Studies. In NK Denzin & YS Lincoln (Eds.) **Handbook of Qualitative Research.** Thousand Oaks, Sage Publications, 1994.

SZTAJNBERG, M. C. et al. **Lipodistrofia Congênita Generalizada (Síndrome de Mitchell** – Lawrence – Berardinelli): relato de caso. J. Brás. Méd., V.52, n.3. p. 58-74, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 15° ed.- São Paulo: Libertad, 2005. 133 p. (Cadernos Pedagógicos

ISBN: 978-85-5757-065-8

do Libertad; v.3).

YIN, R. K.. **Introducing the world of education.** A case study reader. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

_____. **The Case Study Anthology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publication Inc, 2004.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCADORES SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Bernardo Lima de Sena

Emanuel Freitas da Silva

RESUMO

A presente investigação teve a finalidade de analisar as representações sociais de educadores da sala de aula comum de duas escolas do município de Lagoa d'Anta/RN sobre o Atendimento Educacional Especializado -AEE. Para embasarmos o caminhar da pesquisa como recurso teórico-metodológico nesta ação que buscava identificar os desenhos e imagens subjetivas de educadores sobre o Atendimento Educacional Especializado optamos pela escolha da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, sendo a pesquisa de natureza qualitativa, visto este tipo pesquisa ser apropriado aos estudos das representações que os sujeitos fazem no percurso de suas existências, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. Como técnica para construção de dados nos utilizamos do instrumento da entrevista semiestruturada, sendo esta considerada uma ferramenta fundamental na prática da pesquisa psicossocial, consistindo também em uma prática de verificação científica, participando desta investigação dez sujeitos e seis possuem educandos com deficiência na sala de aula comum onde atuam. Todos os educadores afirmam que tiveram pouco contato com a temática da inclusão. Como resultado de nossa investigação percebe-se que uma das formas de construir novas representações, ocorre por meio do conhecimento e as formações continuadas dos educadores terão papel primordial na produção de novos desenhos que repercutirão em suas posturas que venham a superar estigmas e pensamentos excludentes o que irá contribuir para a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Palavras-Chave: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS; PESQUISA EM EDUCAÇÃO; INCLUSÃO.

ABSTRACT

The present investigation had the purpose of analyzing the social representations of educators of the common classroom of two schools of the municipality of Lagoa d'Anta / RN on the Specialized Educational Assistance. In order to base the research as a theoretical and methodological resource in this action that sought to identify the subjective drawings and images of educators on Specialized Educational Attendance, we opted for the choice of Serge Moscovici's Theory of Social Representations, being qualitative research, since this type Research is appropriate to the studies of the representations that subjects make in the course of their existences, the way they construct their material artifacts and themselves, feel and think. As a technique for data construction, we use the instrument of the semi-structured interview, which is considered a fundamental tool in the practice of psychosocial research, also consisting of a practice of scientific verification, participating in these investigation ten subjects and six have students with disabilities in the classroom where they operate. All educators state that they had little contact with the issue of inclusion. As a result of our investigation it is noticed that one of the ways of constructing new representations occurs through knowledge and the continued formations of the educators will have a primordial role in the production of new drawings that will impact on their postures that overcome stigmas and excluding thoughts the Which will contribute to the inclusion of subjects with special educational needs.

Keywords: SOCIAL REPRESENTATIONS; RESEARCH IN EDUCATION; INCLUSION.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as representações sociais de educadores da sala de aula comum sobre o Atendimento Educacional Especializado. A importância deste trabalho decorre no momento em que passo e compreender enquanto educador-pesquisador que uma das formas de constituição da realidade ocorre através da investigação, da qual eu me implico a produzir interrogações e a procurar saídas. Daí a escolha do conteúdo de investigação desta pesquisa, que são a representações, pois entendo que estas são arquitetadas para elucidar ou envolver um acontecimento, um método ou um conjugado de elementos e ações, por meio de ideias, comparações, considerações. O pesquisador abstrai, retalha algumas representações expressivas da realidade a fim de pensá-las, investigando interconexão sistemática entre eles.

É importante salientar que este trabalho de pesquisa surgiu das minhas inquietações e dificuldades como especialista do público alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas em que estou vinculado no município de Lagoa d'Anta/RN. Percebo como educador mergulhado nesse universo da educação inclusiva, que há a necessidade constante de pesquisarmos, de buscarmos resolver problemas que persistem e estão presentes no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido, o entendimento da teoria consistiu de grande relevância para promover seriedade ao trabalho e foi arquitetada para procurar incluir diversas representações por meio de conceitos, bem como uma melhor compreensão de alguns aspectos que definiram os caminhos da investigação surgidos de minhas inquietudes e do anseio de desenvolver a minha pesquisa-intervenção através do que Becker (2015), institui como representação científica, que através de representações me permitiu a realização de verificações, leituras, elaboração de pressuposições e a constituição de um novo pensar.

É importante frisar que no município existem duas Salas de Recursos Multifuncionais, onde se oferecem este atendimento (01sala na rede municipal e 01 da rede estadual de ensino). Em conversas e reuniões com educadores e gestores das escolas em que ocorrem estes atendimentos percebe-se dificuldades destes em compreender quem são os educandos que devem frequentar as salas de recursos e ter acesso ao atendimento. Muitas vezes me sentia pressionado a trabalhar a timidez do educando, a descobrir porque determinado educando em determinado ano escolar não conseguiu aprender a ler e a escrever, e são encaminhados casos de educandos considerados pelos educadores como hiperativos, disléxicos ou que deve ter uma deficiência cognitiva.

Nesse sentido, a escolha da temática partiu a partir de dificuldades como educador da Sala de Recursos Multifuncionais no enfrentamento destas questões e, com isso, do desejo de compreender quais as representações sociais que permeiam a subjetividade dos professores da sala de aula comum sobre o Atendimento Educacional Especializado. De acordo com a Resolução do CNE nº04 de 2009 o público-alvo do atendimento educacional especializado é alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Coube nesta pesquisa enfocar nossa análise junto aos educadores sobre quais representações eles possuem do Atendimento Educacional Especializado, qual o público alvo

ISBN: 978-85-5757-065-8

desse atendimento e qual o papel do educador especializado para atuar na sala de recursos na ação escolar destes educandos que recebem este atendimento. Para isso, os objetivos específicos escolhidos para guiar o presente trabalho foram: identificar as representações sociais dos educadores sobre as salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado; perceber como os educadores da sala de aula comum representam o público alvo do Atendimento Educacional Especializado; e compreender quais representações estes possuem do educador especializado – AEE no processo de escolar dos educandos atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais.

2 A PESQUISA: CAMINHOS PERCORRIDOS E RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO.

Para embasarmos o caminhar de nossa pesquisa decidimos como recurso teórico-metodológico nesta ação que buscava identificar os desenhos e imagens subjetivas de educadores sobre o Atendimento Educacional Especializado optamos pela escolha da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em virtude deste conhecimento proporcionar um amplo potencial interpretativo para apreciação de dados do elemento de estudo, uma vez que é capaz de esclarecer os códigos de significações socialmente determinados, penetrado no grupo e compartilhado entre os sujeitos (LEFEVRE e LEFEVRE, 2010).

Para elaboração da teoria das representações sociais, contrapondo-se aos excessos de individualismo presentes na Psicologia Social, Moscovici (2012), buscou abrigo conceitual para as discussões que levaram à criação de sua teoria na sociologia durkheiminiana, propondo uma estreita relação com suas representações coletivas. Para ele, a sociedade moderna tinha como principais características o pluralismo e a velocidade com que as mudanças ocorrem.

Conforme Serge Moscovici (2012), as Representações Sociais são uma união de considerações, teorias e esclarecimentos determinado na existência cotidiana dos sujeitos, nos movimentos de diálogos interpessoais. Nesse sentido a teoria das representações sociais compreende a difusão do conhecimento como uma troca, na qual experiências e teorias são modificadas qualitativamente, tanto em alcance como em conteúdo. Estas alterações acontecem através da comunicação que caracteriza, revela, decodifica os objetos sociais ou as representações de outros sujeitos. É nessa troca que se constituem as representações sociais dos sujeitos, que por sua vez, longe de serem maravilhadas e determinantes

As representações sociais são entes aproximadamente sensíveis que circulam, se atravessam e se tornam discursos[1*]. A maioria das relações sociais, objetos determinados e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, a substância simbólica que entra na elaboração, e por outro lado, a prática que produz tal substância como a ciência ou os mitos corresponde a uma prática científica ou mítica (MOSCOVICI, 2012).

Compreendemos que a sua importância na produção desta pesquisa contribui no sentido de que, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Serge Moscovici está

1 *Segundo Orlandi, o discurso é palavra em movimento, uma prática de linguagem (2001, p.15).

ISBN: 978-85-5757-065-8

em princípio ligada com os estudos dos signos produzidos no social e de como estes signos passsam a influenciar os conhecimentos compartilhados no cotidiano através das relações e trocas entre os sujeitos. Desse ponto de vista, entendemos que as representações sociais são substanciais para nas relações estabelecidas entre os sujeitos em determinada sociedade.

Partindo do entendimento que de que as representações estão entre os sujeitos permitindo que estes se interrelacionem, Moscovici (2015) identificou dois processos geradores das representações sociais: ancoragem e objetivação. A ancoragem se refere ao processo que converte algo singular e estranho em nosso preceito peculiar do grupo e o acareia com a ideia de uma categoria que se pensa apropriada, ou seja, é trazido para o contexto dopessoal. Já a objetivação é encontrar a qualidade única de um conceito ou serambíguo, é reproduzir um conceito em uma imagem, é o instante em que alguma coisa emblemática se decompõe em algo concreto, cristalizando as ideias e tornando-as práticas no dia-a-dia. Segundo este autor (2015, p.78):

> A ancoragem e objetivação, são,pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre tirando e colocando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, se ndo mais ou menos direcionada para fora(para outros), tira daí conceitos e imagenspara juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Outra autora que estuda a construção de representações sociais é Jodelet (2005), corroborando que essas representações estão evidentes entre nós e que as decorrênciascaracterísticas do cotidiano, em que se manifestam os saberes e as práticas dos sujeitos, demanda uma compreensão de que o registro simbólico expressa não apenas um saber sobre a realidade, mas também sobre as identidades, as tradições e as culturas que dão forma a um modo de viver.

Nesse sentido,passamos aqui a compreender que as representações são propriedades de um determinado tempo histórico podendo serem aceitas e partilhadas em algumas épocas por determinados povos e culturas, não sendo modelos universais e nem verdades estáticas. Caracterizam-se assim como conjunto de ideias e crenças criados a partir de dados inscritos em determinadas culturas que servem de base para explicações de fenômenos que se dão no cotidiano, sendo estas explicações que permitem a construção das singularidades de determinados grupos sociais.

As representações sociais passam a ser entendidas como sistemas de interpretação que regem a relação dos sujeitos sociais com o mundo e com outros sujeitos possibilitando nossa comunicação e estas igualmente intervêm em processos muito variados quanto a difusão e assimilação dos conhecimentos, no progresso singular de cada sujeito e no grupo, na demarcação das identidades individuais e sociais, nas manifestações das coletividades e nas mudanças sociais. Para esta autora, as representações sociais se caracterizam na forma como os sujeitos sociais passam a compreender os episódios do cotidiano sendo estas construídas pelos próprios sujeitos através da história (JODELET, 2001).

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.1 A arte da investigação

Esta investigação se caracterizou como de natureza qualitativa, visto este tipo pesquisa ser apropriado aos estudos das representações, crenças, das percepções e ideias, ou seja, das explicações que os sujeitos fazem no percurso de suas existências, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008).

Conforme Albuquerque (2007), o valor da abordagem qualitativa para as pesquisas baseadas na Teoria das Representações Sociais se deve a seriedade oferecida às significações que os sujeitos conferem aos acontecimentos e passagens, consistindo sempre em objeto de apreensão do investigador capturar o ponto de vista dos participadores da pesquisa, ou seja, o modo como os sujeitos envolvidos enfrentam os assuntos focados na investigação.

Nesse sentido esta pesquisa buscou conhecer as representações de educadores de duas escolas da rede pública de ensino do município de Lagoa d'Anta/RN, que possuem sala de recursos multifuncionais, sobre o atendimento educacional especializado. Estas são as únicas que oferecem este serviço ao público-alvo do município, e destas, uma pertence à rede estadual e outra a rede municipal de ensino. É importante salientar que o atendimento educacional especializado no Brasil está previsto na Constituição de 1988 às pessoas com deficiência, para o que antes era definido como Educação Especial e todas as suas formas de intervenção.

Como técnica para construção de dados nos utilizamos do instrumento da entrevista semiestruturada, sendo esta considerada uma ferramenta fundamental na prática da pesquisa psicossocial, consistindo também em uma prática de verificação científica (BLEGER, 1998). Desta forma, a entrevista pode ser definida como um processo no qual interagem dois ou mais sujeitos através da comunicação. Conforme Martinez (citado por Rocha, Moreira e Boeckel, 2010), ao considerar que o sujeito se constitui como um ser em relação, inserido em um contexto, a entrevista oferece a oportunidade de analisar os intercâmbios ocorridos entre os sujeitos e o ambiente.

Para isso, ao nos apropriarmos desta ferramenta, foi essencial para a investigação que nós estivéssemos compassivos ao meio, que nos debruçássemos sobre a fala, o corpo, as afetações dos sujeitos entrevistados. Era preciso um olhar e uma escuta minuciosa sobre os discursos trazidos pelos entrevistados, pois só desta forma seria possível conhecer as representações trazidas por estes educadores. Os participantes desta investigação foram dez sujeitos. Dentre eles, seis possuem educandos com deficiência na sala de aula comum onde atuam. Todos os educadores afirmam que tiveram pouco contato com a temática da inclusão. O quadro abaixo mostra a formação e tempo de experiência dos profissionais entrevistados:

FORMAÇÃO E TEMPO DE ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	
E1	Formação em Pedagogia e 09 anos de magistério
E2	Formação em História, especialização em Psicopedagogia e 19 anos de magistério
E3	Formação em Letras e 03 meses de magistério

ISBN: 978-85-5757-065-8

E4	Formação em Pedagogia e 11 anos de magistério
E5	Formação em Pedagogia e 17 anos de magistério
E6	Formação em História, especialização em Psicopedagogia, mestrado em Educação e 20 anos de magistério
E7	Formação em História, especialização em Psicopedagogia e 22 anos de magistério
E8	Formação em Letras e 14 anos de magistério
E9	Formação em Pedagogia, mestrado em Ciências da Educação e 18 anos de magistério
E10	Formação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e 12 anos de magistério

2.2 Buscando Respostas.

Buscamos desvendar com esta investigação quais as representações dos educadores de duas escolas comuns sobre o atendimento educacional especializado que é oferecido pelas respectivas escolas das quais atuam como profissionais do magistério. As entrevistas foram analisadas para que nos fornecessem os desenhos, imagens e percepções construídas por estes profissionais sobre este serviço.

A falta de preparo para trabalhar com o público alvo aparece nos discursos e nas práticas cotidianos no contexto em que se encontram inseridos educadores-educandos nas escolas do município em que se deu esta pesquisa. Representados como ínferos estes sujeitos com deficiência, transtornos globais no ambiente escolar são postos à margem e, muitas vezes, não são considerados como humanos capazes de aprender.

A partir de narrativas construídas nas entrevistas apresentaremos a seguir representações e construções subjetivas ou a faltas destas sobre o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas salas de Recursos Multifuncional presentes nestas escolas em que estes profissionais atuam. O primeiro questionamento foi discutir quais representações estes possuem sobre a sala de recursos multifuncionais e qual a sua importância para a inclusão de educando com necessidades educacionais especiais. Para refletir sobre esta questão selecionamos as narrativas de quatro entrevistados desta pesquisa:

E1	"É um espaço aqui na escola onde se realiza atendimento especializado, é um atendimento que é dado a como um reforço à sala de aula normal, pois ajuda no desenvolvimento dos alunos especiais na sala de aula normal. Isso vai me ajudar com esse aluno, pois melhora seu aprendizado."
E2	"É uma sala que fica disponibilizada nas escolas públicas com materiais e mobiliários pedagógicos para atender alunos especiais"
E3	"Conheço muito pouco, sei apesar de ter consciência que é de grande importância para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de alunos especiais."
E4	"Sei que é um espaço muito importante que atende as crianças com necessidades especiais, ajuda no desenvolvimento dessas pessoas."

ISBN: 978-85-5757-065-8

A partir do entendimento de que as representações sociais são regulamentos, quase visíveis e representadas através de ideias e que passam a circular no universo cotidiano dos sujeitos, constituindo uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de condutas e a informação entre os sujeitos (MOSCOVICI, 2013), percebemos que dentre as narrativas dos educadores participantes da pesquisa sobre a sala de recursos multifuncionais, este ambiente é percebido como representação de um espaço que é disponibilizado nas escolas como reforço à sala de aula comum, considerado um tipo de ajuda para aprimorar os estudos dos educandos "*especiais*".

Conforme Oliveira (2004), o educador utiliza as representações como filtros interpretativos, e estas orientam demandas tais como a organização do trabalho pedagógico, idealização e elaboração das atividades, bem como as interações em sala de aula, ou seja, as representações materializam-se nas suas narrativas e práticas educativas que podem ser excludentes. É o que percebemos em nossa pesquisa através de observações das práticas cotidianas destas escolas das quais este educador- pesquisador atua nas salas de recursos multifuncionais. Há a ausência de uma rede de saberes que possibilitem uma prática educativa inclusiva que venha a respeitar e atender as diferenças.

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

Apesar do discurso sobre o Atendimento Educacional Especializado não ser uma coisa nova, as notícias de como este tem sido realizado são carregadas de dúvidas. Tal contexto pode ser analisado sob duas perspectivas: da escola especial e da escola comum. A escola especial, que também pode proporcionar o AEE, continuamente operou com o educando com necessidades educacionais especiais em um espaço que se distingue do espaço da escola comum. E a escola comum, por sua vez, estava acostumada a refletira partir de uma linearidade diante da aprendizagem dos seus educandos que muito se distingue dos novos educandos que chegam até ela atualmente (BRAUN e VIANNA, 2011).

Para atuar no ambiente da escola comum com educandos com necessidades educacionais especiais, se exige novos desenhos para trabalhar com o processo escolar, configurações estas que precisam ser partilhadas por todos os ambientes que proporcionam o Atendimento Educacional Especializado, independentemente de sua caracterização. Assim, compreendemos que há uma necessidade de uma rede de saberes, na qual profissionais envolvidos com esses educandos, na sala de aula ou em outros ambientes da escola ou ainda no AEE, que pode acontecer fora de sua escola, precisam ter a condição de compartilhar os caminhos que são necessários para este educando explorar e interagir (BRAUN e VIANNA, 2011).

Entendemos que a natureza da escola comum e especial está lidando com

ISBN: 978-85-5757-065-8

transformações. Nela devemos rever suas representações sociais e práticas pedagógicas, e nesse sentido entendemos que o atendimento educacional especializado pode favorecer a partir de novas interações, através de um olhar diferenciado, para o surgimento de novas possibilidades de agir, concorrendo para a construção de uma nova realidade representacional que respeite as diferenças entre os sujeitos.

Um segundo aspecto analisado em nossa pesquisa se referia a quais representações estes profissionais participantes da pesquisa tinham do público alvo da sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado. As reflexões se apresentam abaixo:

E1	"Não tenho muita certeza, não sei, só sei que o professor que atua nesta sala trabalha atividades com aluno com *necessidades especiais.* Pessoas que precisam que se tenha um cuidado maior e"
E2	"São estudantes de escolas pública matriculados que sofre algum tipo de transtorno ou outra deficiência e que precisa de acompanhamento na sala de recursos."
E3	"Não tenho conhecimento. Não vou conseguir te responder"
E4	"Não sei totalmente, preciso desta informação. Não tenho ideia realmente de quem são os alunos que devem frequentar esse atendimento."
E5EE5	"São pessoas com necessidades especiais. Crianças que tem dificuldade para aprender"
EE6 E6	"Na verdade, preciso saber mais, o que sabemos que é atendido alunos que apresentam dificuldades diversas que possam ser orientados nessa deficiência."
E7	"Crianças especiais do município. É o que eu sei falar sobre, que são alunos especiais que vão ser acompanhado pelo professor da sala multifuncional. Ainda tenho dificuldade para entender sobre essa questão."
E8	"Acredito que seja os alunos com necessidade especial, com alguma necessidade."
E9	"Se destina a alunos portadores de deficiência física, mental, entre outros transtornos e habilidades. Penso que posso até estar equivocada, pois eu não chego a ter uma precisão exata dessa questão."
E10	"São aqueles alunos que apresentam ou tem algum tipo de necessidade ou laudo que comprove que essa criança deve frequentar a sala."

Nas representações sobre o público alvo do Atendimento Educacional Especializado - AEE, percebemos nas narrativas as dificuldades em definir por estes profissionais quais sujeitos devem frequentar esse espaço proporcionado na escola comum. Sabemos que estas representações influenciam no cotidiano, nas atitudes e imagens dos sujeitos sobre a realidade que os cerca, às quais estão vinculadas as suas práticas sociais dos sujeitos (MOSCOVICI, 2015).

Estes discursos nos permitem compreender as dificuldades dos educadores em

ISBN: 978-85-5757-065-8

buscar colaboração do educador especializado, pois se acredita em um trabalho separado e não em conjunto para pensar possibilidades de práticas pedagógicas ativas que visem o desenvolvimento do educando, mas também sentimos no cotidiano que muitos educadores procuram soluções para comportamentos tidos como desviantes, inapropriados, acreditando que a sala de recursos seja um lugar pra resolver estas questões que ocorrem naquele espaço. Tudo que soa estranho às representações iniciais dos educadores, é enquadrado por estes como uma necessidade especial que deve ter um olhar "*especial"* e ser acompanhado pelo educador especial - AEE.

A questão necessidade especial é representada pelos educadores como todo comportamento provocador de estranhamento, onde alguns passam a acreditar na imagem curadora do atendimento, ou simplesmente entram numa zona de conforto acreditando que se àquele educando frequentar "*sala para especial*" as dificuldades enfrentadas na escola podem ser atribuídas ao próprio educando e não à prática pedagógica, entrando em um círculo vicioso, o próprio sujeito passa a ser representado como responsável por seu fracasso. Para entendermos quem é o público a resolução nº 04 de 2009 nos esclarece que são:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
>
> II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
>
> III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, entendemos que a expansão a chegada de educandos com necessidades educacionais especiais como descritos na Resolução nº 04 de 2009, às salas de aula comuns demanda investimentos de diversas naturezas para assegurar também sua permanência, aqui representada como aprendizagem e desenvolvimento como nos afirma Prieto (2006). Assim, a formação continuada dos educadores deve ser uma obrigação dos sistemas de ensino, devendo estes assegurar que sejam aptos a elaborar e implantar propostas e práticas de ensino para responder às características de seus educandos, incluindo aquelas evidenciadas por aqueles com necessidades educacionais especiais (PRIETO, 2006).

Conforme Braun e Vianna (2011), os educadores da sala de aula comum precisam de uma visão de um trabalho com as diferenças, desenvolvendo um trabalho centrado no educando, com pedagogias ativas e conhecendo procedimentos específicos básicos em relação aos educandos com necessidades educacionais especiais. E nesse sentido acreditamos no papel do professor especialista - AEE para trazer novas narrativas sobre o atendimento educacional especializado e o público a ser atendido, atuando assim, como um agente transformador de subjetividades podendo operar em conjunto produzindo novas representações do sujeito

ISBN: 978-85-5757-065-8

que chega ao ambiente escolar. Essas questões nos remetem a um último aspecto que desenvolvemos em nossa pesquisa. Este diz respeito às representações que os educadores têm do papel a ser desenvolvido pelo educador especializado - AEE no processo escolar dos educandos atendidos na Sala de Recursos Multifuncional.

E1	"Ele atua no reforço educacional, deve ter formação, conhecimento específico, especialização."
E2	"Não sei responder.
E3	"Acredito que ajude no processo de ensino e aprendizagem desses alunos com necessidades especiais."
E4	"Sei que este profissional é muito importante na escola, mas preciso saber um pouco mais sobre seu trabalho.
E5	"Tem uma grande importância no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais."
E6	"Dando suporte para melhor aprendizado mesmo o aluno com suas limitações"
E7	"Atender as crianças especiais dando uma complementação"
E8	"Não tenho certeza da função desse profissional, tenho algumas ideias sobre, mas não confirmado."
E9	"Penso que deve identificar as dificuldades e necessidades de cada aluno através de um plano bem elaborado para poder oferecer condições para a construção de novos conhecimentos."
E10	"Primeiro tem que ter uma formação ou um conhecimento sobre esta sala, segundo, este profissional deve fazer um acompanhamento deste aluno para poder desenvolver suas tarefas para com o aluno, trabalhando para o aluno vencer suas dificuldades, através de um atendimento individual."

Ao analisarmos os enunciados dos educadores, percebemos que estes entendem que o papel do educador especial - AEE está em participar do processo de ensino aprendizagem, identificar necessidade, realizar acompanhamento individual do educando, o que muitas vezes é representado por estes na prática cotidiana da escola comum como uma intervenção clínica, podendo ser percebido quando encaminham para atendimento educandos avaliados pela escola como *tímidos*, *disléxicos, hiperativos, indisciplinados*, não conseguiram nos primeiros anos escolares aprender a ler e escrever ou que podem ter um tipo de *deficiência cognitiva*, solicitando assim, a intervenção do AEE.

Os educadores da sala de aula comum, por mais que tenham dificuldades em trazer algumas representações deste especialista, entendem que este desempenha uma função importante na inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais. O educador-especialista, porém, como visto por alguns, não é um profissional que promove o reforço escolar e nem promove uma intervenção terapêutica/curativa, mas pode ser misturado com outros profissionais do atendimento clínico, ampliando suas bases conceituais para atuação na Sala de Recursos Multifuncional.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Recorremos a Mantoan (et al, 2010), para entender que na perspectiva da educação inclusiva o educador da educação especial deve estender suas atividades, de preferência nas escolas comuns, cabendo-lhes o atendimento educacional especializado aos educandos, público alvo da educação especial, atribuições como: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade, atendendo as necessidades específicas; reconhecer a habilidade e necessidades dos alunos e com base nesses dados elaborar um plano de atendimento; produção de materiais; elaborar e executar o plano de AEE; organizar o tipo e quantidade de atendimentos; Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de aula comum e de outros espaços da escola; ensinar e usar recursos de tecnologias assistivas; e promover eventos, palestras e espaços para participação da família e a interface com serviços de saúde, assistência social dentre outros.

Nesse sentido, reconhecemos o papel dos cursos de formação pedagógica como possibilidade de pensar novas representações sociais sobre a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais nos espaços escolares comuns e a produção de novas práticas pedagógicas a partir de estudos de pesquisas e estudos científicos.

Assim, recorremos a Braun e Vianna (2011), quando estes nos possibilitam representar o Atendimento Educacional especializado – AEE, as Salas de Recursos Multifuncionais e o Plano de Atendimento Educacional Especializado como estratégias, lugares e ações que podem beneficiar a inclusão escolar de educandos com necessidades educacionais especiais, nos fazendo entender que a formação dos educadores com o desenvolvimento da autonomia e autoria profissionais é requisito básico para uma escola que inclua todas as diferenças e promova a aprendizagem de todos. Para isso é preciso ter excelentes educadores, especialistas e investimentos em suas carreiras.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação foi caracterizada pelo desejo de compreender representações sociais de educadores sobre o atendimento educacional e sua importância na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e para isso foi preciso uma aproximação e produção de encontros e escuta destas narrativas nos espaços das duas escolas em que ocorreu a pesquisa.

Como educador da Sala de Recursos Multifuncionais nos deparávamos com situações em que éramos intimados a desenvolver atividades que, a nosso ver, não se caracterizava como pertinente ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nossa busca para estas inquietações se deu através de uma análise teórica das representações sociais de Moscovici e outros teóricos que contribuíssem para fundamentação do trabalho.

Assim, através dessa pesquisa representações que o grupo de educadores tinha sobre o Atendimento Educacional Especializado que não condiziam com o proposto pela resolução nº 04 2009, estes vendo o AEE como um arrimo para realização de aula de reforço escolar dos educandos especiais e o educador especialista representado como um profissional que ajudaria estes nas tarefas produzidas pelo professor da Sala de aula comum. O educador do AEE também era representado como um profissional que poderia realizar atividades relacionadas a

ISBN: 978-85-5757-065-8

um atendimento clínico.

Percebemos com esta investigação uma ausência de investimentos na formação dos educadores deste município voltados à educação inclusiva que permitissem novas representações sobre o espaço da Sala de Recursos Multifuncional, das ações desenvolvidas no atendimento educacional especializado e do educador especial como um profissional de suma importância para produção de uma verdadeira inclusão no espaço da sala de aula comum.

Entendemos que a verdadeira *inclusão* aqui representada tem referência nas representações de Mantoan (2006), quando afirma que esta deve proporcionar a desigualdade de tratamento como forma de restabelecer uma igualdade que foi rompida por configurações segregadoras do ensino regular.

Entendendo que uma das formas de construir novas representações, ocorre por meio do conhecimento, sentimos que as formações continuadas dos educadores terão papel primordial na produção de novas representações que repercutirão em suas posturas que venham a superar estigmas e pensamentos excludentes o que irá contribuir para a inclusão de sujeitos com necessidades educacionais especiais, assim, estabelecendo sociedade com o educador do AEE, através ações produzidas no espaço da Sala de Recursos Multifuncionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. R. de. **Inclusão de alunos com deficiência nas representações sociais de suas professoras**. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação: Universidade Federal de Pernambuco (2007).

BATISTA, Cristina Abranches Mota. MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação inclusiva:** atendimento educacionalespecializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional especializada na Educação Básica**: modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica, **Resolução nº04**, de 02 de setembro de 2009.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado**: desdobramentos de um fazer pedagógico. Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico (23-34). Rio de Janeiro: Ed. da UFRRJ, 2011.

BECKER, Howard. Representações. In: **Segredos e Truques da Escrita:** para começar e terminar teses, livros e artigos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

Bleger, J. **Temas de psicologia:** entrevistas e grupos. São Paulo: Martins Fontes (1998).

CRUSOÉ; Nilma Margarida de Castro**. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação - Vitória da Conquista, Ano II, n. 2, p. 105-114, 2004.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ALVES, Carla Barbosa; DE PAULO FERREIRA, Josimário. **Atendimento educacional especializado.** Pessoa com Surdez. Brasília/DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

DE SOUZA BRIDI, Fabiane Romano. **Formação continuada em educação especial:** o atendimento educacional especializado. Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 4, n. 7, p. 187-199, 2011.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social:** Um enfoque qualiquantitativo. Brasília: LíberLivro Editora, 2010.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, p. 17-44, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

_____. **Igualdade e diferenças na escola:** como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Summus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOREIRA. Geraldo E. MANRIQUE, Ana L. **Educação Inclusiva:** Representações Sociais de professores que ensinam Matemática. Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 127-149, jan/jun. 2014.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais:** um olhar sobre as políticas de educação no Brasil. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. Summus, 2006.

SANTOS, M. F. S. **A Teoria das Representações Sociais.** In: SANTOS, M. F. S. e ALMEIDA, L. (Orgs). Diálogos com a teoria das representações sociais. Recife: Ed. Universitária da UFPE/Ed. Universitária da UFAL, (2005).

MOSCOVICI. Serge. **A psicanálise, sua Imagem e seu Público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Representações Sociais:** investigações em Psicologia Social. 10 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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

PLETSCH, Márcia Denise. **Educação Especial e inclusão escolar:** uma radiografia do

ISBN: 978-85-5757-065-8

atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 1, p. 31-48, 2012.

ROCHA, K.B.; MOREIRA, M.C.; BOECKEL, M.G. **A entrevista e a visita domiciliar na prática do psicólogo comunitário**. In: Sarriera, J. C.; Saforcada, E (Orgs.). Introdução à Psicologia Comunitária. Sulina, 2010.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL JULIO CAVALCANTE NA CIDADE DE FELIPE GUERRA/RN

Cairo Pascoal Tavares
Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

RESUMO

Este estudo é importante, haja vista o crescimento da educação voltada a pessoas com necessidades especiais que impera no mundo moderno proporcionando um processo de inclusão social. Por isso, problematiza-se em como se desenvolve a educação especial no referido município. O objetivo da presente pesquisa foi, então, analisar como é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado de alunos com necessidades especiais na sala de recursos multifuncionais e os avanços que essa prática educativa e inclusiva tem proporcionado a vida dos discentes. A partir da leitura de autores e pesquisadores da área e de documentos legais que regulamentam o Atendimento Educacional no Brasil, pôde-se construir uma discussão acerca da educação especial ministrada no município. A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, tendo como instrumento de realização desta a aplicação dois questionários realizados um com os professores das salas de aulas regulares e o outro junto à professora do AEE da referida escola, constituindo-se como um estudo de caso. Participaram do estudo os16 professores da escola, 14 mulheres e 02 homens, 15 professores das salas de aulas regulares e a professora da sala de recursos multifuncionais. A pesquisa demonstrou os benefícios da educação especial como atividade didática na vida acadêmica dos alunos atendidos, a contribuição dos professores da sala de aula regular no atendimento educacional especializado, os recursos didáticos utilizados, a integração dos professores com a professora do AEE, assim como a forma em que é desenvolvido o trabalho da professora do AEE. A partir dos dados coletados realizou-se a análise e a discussão dos resultados. Ao final foram explanadas as conclusões quanto ao desenvolvimento da educação especial no referido município com observações sobre todo trabalho realizado no tocante aos aspectos positivos e negativos com o intuito de contribuir com o desenvolvimento dessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: ATENDIMENTO, ENSINO, INCLUSÃO.

ABSTRACT

This study is important once the growth of education for people with special needs prevails in the modern world, providing a process of social inclusion. Therefore, there is an issue on how the special education in the mentioned municipality is developed. The purpose of the present research was to analyze how the Specialized Educational Assistance of students with special needs in the room of multifunctional resources is developed and the advances that this educational and inclusive practice has provided to their lives. By reading the authors and researchers of the area and legal documents that regulate the Educational Assistance in Brazil, a discussion about the special education given in the municipality could be built. The research is characterized as a descriptive research, which has as an instrument of accomplishment, the application of two questionnaires: one to the teachers of the regular classrooms and the other to the teacher of the ESA of that school, as it is a case study. The study included 16 school teachers, 14 women and 02 men, 15 teachers from regular classrooms and the teacher of the multifunctional resource room. The research demonstrated the benefits of special education as a didactic activity in the academic life of the students attended, the contribution of the teachers of the regular classroom in the specialized educational service, the didactic resources used, the integration of the teachers with the ESA teacher, as well as the way the work of the ESA teacher is developed. From the collected data, the analysis and the discussion of the results were carried out. At the end, the conclusions about the development of special education in the mentioned municipality were explained, with observations on all work done, on the positive and negative aspects with the

ISBN: 978-85-5757-065-8

intention of contributing to the development of this modality of education.

Key words: ASSISTANCE, TEACHING, INCLUSION.

INTRODUÇÃO

Tratamos neste trabalho de analisar os aspectos que envolvem o Atendimento Educacional Especializado a crianças com necessidades especiais na Escola Municipal Julio Cavalcante[1] na cidade de Felipe Guerra/RN.

A educação é um bem transmitido ao longo da história, devendo ser repassada a todos indistintamente, pois é através dela que se permite a construção de sociedades mais justas, iguais e desenvolvidas. O Estado tem à obrigação de prestá-la as gerações futuras conforme estabelece a Constituição Federal Brasileira de 1988:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A educação especial também é garantida na carta magna de 88 em seu artigo 206, inciso III: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). O direito a educação especial é reforçado pela lei brasileira que disciplina a educação no país, Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996)

A temática escolhida justifica-se pela sua relevância para a sociedade, pois o respeito, assim como a desmistificação com o fim da discriminação social a que pessoas com necessidades especiais são submetidas só serão conseguidas com educação, conscientização e inserção das mesmas na vida cotidiana, que se constitui em um direito. A não aceitação de alunos com necessidades especiais ainda é uma realidade nas escolas brasileiras e a mudança deste quadro só é possível com políticas efetivas de inclusão como a instituição da educação especial nas escolas, mesmo que ainda não tenham atingido níveis satisfatórios.

O cumprimento da legislação referente à educação especial representa a promessa de que no futuro esta será ampliada e introduzida em todas as escolas brasileiras, possibilitando o respeito à igualdade de aprender e uma verdadeira inclusão educacional.

1 A direção da Unidade Escolar onde foi realizada esta pesquisa autorizou a divulgação do seu nome.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O Brasil ainda é um país em que todos aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ainda sofrem grandes preconceitos. Diante deste quadro, o presente artigo traz como problemática como é o Atendimento Educacional Especializado na escola municipal Júlio Cavalcante na cidade de Felipe Guerra/RN?

Portanto a pesquisa tem como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado ministrado na escola como a atividade docente do professor do AEE, a integração entre os professores das salas de aulas regulares e o do AEE, os benefícios que a educação especial proporciona na vida das crianças atendidas, os recursos didáticos utilizados e a forma como é ministrado o atendimento na sala de recursos multifuncionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Fundamentação Teórica

A inclusão social, principalmente de alguém com necessidades especiais, ganhou importante proteção legal com a instituição de leis como a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 2015:

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A inclusão escolar é um objetivo que tem avançado nos últimos anos no Brasil, já que a educação da pessoa com deficiência foi renegada a segundo plano por muito tempo. No entanto, com uma política de inclusão escolar, a educação especial ganhou terreno nas últimas décadas. A educação inclusiva deve ser um processo de integração do aluno em sua plenitude:

> Na escola inclusiva os estudantes são ouvidos, suas ideias são partilhadas, sua participação é incentivada e valorizada. O reconhecimento das singularidades e a compreensão que todos estão num processo contínuo de transformação, que não está previamente determinado, permitem que os espaços educacionais sejam mais abertos, dinâmicos e potencializadores de aprendizagem. (BEDAQUE, 2015, p. 13).

O estado brasileiro tem o dever de proporcionar a inclusão social e cultural de todos em sua política educacional e para que seja efetivado esse direito, foi criada uma lei específica com esse fim que permite a inclusão daqueles com algum tipo de necessidade espacial, a lei nº 7.611/2011 que dispõe em seu artigo1º:

> Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem

ISBN: 978-85-5757-065-8

> discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
> II - aprendizado ao longo de toda a vida;
> III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
> IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
> V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
> VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
> VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
> VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

A educação especial é segundo as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica do MEC:

> Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 1)

O ensino a crianças especiais é disciplinado principalmente pela resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação que estabelece:

> Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1).

E estabelece também as funções do Atendimento Educacional Especializado - AEE: "Art. 2º O AEE tem como função Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem." (BRASIL, 2009, p. 1). Como se vê, grandes avanços foram alcançados no tocante a educação especial apesar de haver um longo caminho a ser percorrido ainda para que a educação inclusiva seja efetivamente estabelecida em todo o país.

O AEE é de suma importância no processo de inclusão educacional já que institui que crianças com necessidades especiais devem freqüentar a sala de aula regular com a suplementação do AEE. A educação inclusiva é uma construção coletiva, pois só o trabalho conjunto dos entes envolvidos no processo educacional é possível para construí-la:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo, a ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas e neste sentido, a colaboração é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional. (BEDAQUE, 2015, p. 31)

O Atendimento Educacional Especializado é uma política de inclusão efetiva e a ação do professor do AEE deve ser uma ação idealizada, planejada e executada através de um plano de atendimento que deve contemplar um engajamento de todos do processo de aprendizagem como professores, gestores, pais e funcionários:

> Dentre as ações do professor do atendimento educacional especializado, que deve ser articulada com os demais profissionais e até mesmo com familiares, deve ser desenvolvido um estudo de caso dos estudantes atendidos para melhor identificar suas necessidades e assim elaborar um Plano de Atendimento Educacional Especializado para realização de ações que possibilitem o avanço na aprendizagem dos estudantes. (BEDAQUE, 2015, p. 45)

Deve haver então um trabalho colaborativo entre professor do ensino regular e o do AEE como também entre todos os entes envolvidos no processo educacional para pôr em prática o plano educacional conforme previsto no artigo 9º da resolução de nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação.

O Atendimento Educacional Especializado ocorre na sala de recursos multifuncionais da escola ou em outra escola de ensino regular que promova este serviço em turno diferente ao qual o estudante frequenta. Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, também são locais em que pode ocorrer o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

O trabalho do professor do AEE é um trabalho que vai além da mera aula de reforço como muitos pensam, pois proporciona ao aluno assistido superar adversidades que o impedem de viver plenamente, oportunizando integração da criança em sua vida cotidiana:

> Portanto, o AEE visa transpor barreiras, proporcionando o desenvolvimento daquilo que impõe limitações, saindo do "não saber" para o "saber", do "incapaz" para o "capaz", tornando possível a inclusão de fato e de direito de todos, mediante mudanças metodológicas e organizacionais no sistema educacional. (XAVIER e BRAGA JUNIOR, 2013, p. 36)

A educação especial ganhou um forte aliado com o desenvolvimento de ferramentas que auxiliam e facilitam a vida daquelas pessoas que são acometidas de alguma necessidade especial, trata-se da tecnologia assistiva que produz, confecciona e fabrica dispositivos que servem de apoio para a vida diária de pessoas deficientes:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> No sentido mais amplo, a Tecnologia Assistiva é relacionada a dispositivos adaptáveis para pessoas com deficiência com o objetivo de promover maior independência para executar tarefas que antes eram incapazes de realizar, ou tiveram grande dificuldade em realizar. Entende-se ainda que ela é qualquer item, peça de equipamento, software ou sistema de produto que é utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência. (GONÇALVES e FURTADO, 2015, p. 47)

Como se vê a educação especial ganhou relevo ao longo tempo, no entanto ainda há um longo caminho a ser percorrido até que proporcione uma inclusão social e educacional realmente significativa em termos numéricos para a sociedade brasileira, haja vista todas as dificuldades que enfrenta para o seu desenvolvimento enquanto prática educacional.

2.4 Metodologia

Este trabalho foi realizado no município de Felipe Guerra - RN, na Escola Municipal Júlio Cavalcante, localizada à Rua João Batista Gurgel, nº 163, Bairro Centro, CEP: 59700-000. Suas atividades educacionais tiveram início no ano de 1999, oferecendo ensino fundamental regular de 1º ao 5º ano e na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA de 1º e 2º períodos. Funciona nos turnos matutino com (08) oito turmas, todas do Ensino Fundamental Regular e vespertino com (04) turmas, sendo (03) três do Ensino Fundamental Regular e (01) uma da EJA. Atende no momento aproximadamente 300 alunos. Conta com um total de 41 servidores, sendo 16 professores e 25 funcionários distribuídos nas funções administrativas, técnicas e de serviços gerais.

A estrutura física da escola é composta de 08 salas de aulas, 01 sala de recursos multifuncionais, para atendimento educacional especializado com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos específicos, 01 sala de informática, 01 biblioteca, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 refeitório, 01 despensa, 01 depósito, 02 banheiros para professores, um masculino e um feminino, 02 sanitários, 01 masculino e 01 feminino para os alunos, 01 sanitário adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Quanto à acessibilidade, já existe um banheiro adaptado para os alunos, as vias de acesso possuem rampa nos pontos necessários e piso tátil.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores das salas de aulas regulares e a professora da sala de recursos multifuncionais da escola, totalizando 16 professores, 14 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. 14 com graduação em pedagogia, 01 graduado em geografia e 01 graduado em filosofia. 14 dos professores possuem o título de especialista, sendo 04 em psicopedagogia, 04 em psicologia escolar e da aprendizagem, 02 em arte e educação na infância, 01 em gestão educacional institucional, 01 em gestão educacional, 01 em prática de ensino na educação infantil e fundamental e um 01em supervisão escolar.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O trabalho teórico foi desenvolvido por pesquisa em leis e decretos que regularizam o AEE no Brasil, descrevendo suas finalidades, características, funções e métodos para o seu exercício, assim como foi utilizado autores que estudam a temática como Bedaque (2015), Gonçalves e Furtado (2015), Xavier e Braga Junior (2013), Arnal (2007) e Torres, Medeiros e Morais (2014) que possuem leituras significativas sobre o assunto.

Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa descritiva que contou com uma amostra de 15 professores das salas de aulas regulares e 01 professora da sala de recursos multifuncionais. A pesquisa foi realizada através de 02 dois questionários, um composto de (08) oito perguntas, respondido pelos professores das salas de aulas regulares e outro respondido pela professora do AEE com (10) dez perguntas e em seguida foi realizada uma análise das repostas. Ambos são compostos de indagações sobre a metodologia aplicada no AEE, à influência e os benefícios deste trabalho docente na vida das crianças atendidas, a articulação dos professores das salas de aulas regulares e o professor do AEE. Os dados foram avaliados e analisados e a partir daí feita à discussão dos resultados para desenvolver a pesquisa em sua plenitude.

2.5 Resultados e Discussões

As respostas aos questionários aplicados possibilitaram o levantamento de dados para a realização da pesquisa. Foram confrontadas as respostas dos professores das salas de aulas regulares com as respostas da professora do AEE o que permitiu entender como é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado na escola.

Quando os professores das salas de aulas regulares foram indagados se tinham conhecimento do que seja o Atendimento Educacional Especializado, todos os 15 responderam que sim. Assim como se conheciam a sala de recursos multifuncionais da escola, também os 15 responderam positivamente. Esta indagação se deu devido ao fato de que em muitos casos o trabalho do AEE se dá de forma tão isolada que os outros profissionais da escola nem se quer conhecem o trabalho na sala de recursos multifuncionais.

No tocante a percepção da participação da família no AEE 04 responderam que a família participa ativamente e 11 responderam que os familiares participam pouco. O que percebemos é que a participação da família ainda é muito tímida, contribuindo pouco com o trabalho desenvolvido no AEE, pois a maioria considera a participação familiar ainda incipiente. Para um desenvolvimento satisfatório a família tem papel importantíssimo na vida escolar do aluno, pois é imprescindível família e escola trabalharem em conjunto para desenvolver os aspectos cognitivo, afetivo e social do aluno (TORRES, MORAIS, MEDEIROS, 2014).

Quando questionados sobre terem alunos especiais em suas salas, 04 responderam que tem na sala de aula alunos com necessidades especiais e os 11 restantes confirmaram que não possuem em suas salas atuais alunos com algum tipo de necessidade especial.

No tocante a articulação entre os professores das salas de aulas regulares e o professor do AEE com o desenvolvimento de um planejamento conjunto para atender as necessidades dos alunos, um total de 13 professores responderam que existe sim um trabalho articulado,

ISBN: 978-85-5757-065-8

enquanto 02 disseram que não existe essa articulação, o que nos leva a indagar o porquê esses dois professores responderam negativamente, já que trabalham no mesmo ambiente escolar? Segundo Bedaque (2015) para o Atendimento Educacional Especializado poder contribuir com o melhor desempenho dos estudantes atendidos é importante que o professor do AEE, o professores das salas de aulas regulares e todos os envolvidos com a educação dos referidos alunos na escola, atuem de maneira integrada.

Questionados sobre a contribuição do AEE para a melhoria do rendimento escolar das crianças atendidas, todos os 15 professores responderam que as crianças apresentaram melhorias no desempenho escolar. Indagados sobre quais eram essas melhorias, 06 apontaram melhoria no vocabulário e na linguagem, 05 melhoria no comportamento em sala de aula, 03 melhoria nas disciplinas de exatas, 10 melhoria na capacidade motora e afetiva e 08 melhoria na sociabilidade. Como se pode perceber as melhorias ou benefícios apontados são bastante significativos e o AEE tem sido um recurso satisfatório no tocante ao processo de inclusão educacional dos alunos atendidos.

No tocante a professora do Atendimento Educacional Especializado, esta é graduada em pedagogia, com especialização em gestão educacional, portanto não possui formação voltada para a educação especial. No entanto, é necessário para atuar no AEE, não somente formação inicial para a docência, mas também formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009). A professora relata que antes desta experiência atual com o Atendimento Educacional Especializado, sua vivencia escolar era apenas na docência na sala de aula regular.

Foi indagada sobre como ministra o seu Atendimento Educacional Especializado. Esta respondeu que isto ocorre a partir de um Plano de Atendimento Educacional elaborado em conjunto com a equipe pedagógica da escola.

Em seguida foi perguntada sobre a participação da família no AEE e a resposta foi que as famílias participam pouco do trabalho no AEE, o que corresponde à resposta da maioria dos professores das salas de aulas regulares. Quando questionada sobre em que período os alunos frequentam a sala de recursos multifuncionais, esta respondeu que o atendimento ocorre às vezes no mesmo período da aula na sala de aula regular e às vezes no período oposto ao da aula. Segundo o artigo 5º da resolução nº 4 de 2009 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, o Atendimento Educacional Especializado deve ocorrer no turno inverso da sala de aula regular. Em relação a que atividade do AEE a professora gasta maior parte do tempo, esta respondeu que se dá com o atendimento ao aluno em detrimento de outras atividades sugeridas como alternativas.

A professora atende atualmente seis (06) alunos na sala de recursos multifuncionais, sendo que cinco (05) foram diagnosticados com Deficiência Intelectual e um (01) com Transtorno Global do Desenvolvimento. Estes alunos foram direcionados, segundo a professora do AEE, pelos professores das salas de aulas regulares.

No tocante a contribuição ou benefícios que o trabalho no AEE tem proporcionado aos alunos frequentadores, a professora relata haver melhoria em todos os aspectos como no vocabulário e na linguagem, no comportamento em sala, nas disciplinas de exatas, na

ISBN: 978-85-5757-065-8

capacidade motora e afetiva e também na sociabilidade, portanto tem sido significativamente positivo na vida das crianças o auxílio da educação especial.

Indagada sobre a presença da tecnologia assistiva no seu trabalho, esta relatou que faz uso sim da tecnologia assistiva e que o recurso utilizado é o computador, ajudando a desenvolver a coordenação motora, a capacidade intelectiva e cognitiva e a socialização. As ajudas técnicas e as tecnologias assistivas, foram inseridas no contexto da educação brasileira para desenvolver a educação inclusiva, direcionando-se à promoção da inclusão de todos os alunos nas escolas, então o ambiente escolar deve estruturar-se para que ofereça também as ajudas técnicas e os serviços de tecnologia assistiva (BRASIL, 2006).

Verificamos a partir dos resultados obtidos que o AEE na escola municipal Júlio Cavalcante tem se desenvolvido com algumas dificuldades como a falta de recursos, pois a sala de recursos multifuncionais dispõe de um (01) computador, jogos da memória e de números, alfabeto móvel, família silábica, material dourado, alguns quebra-cabeças e instrumentos musicais, portanto, como se vê, os recursos ainda são incipientes, e também uma melhor capacitação dos profissionais envolvidos com esta prática educacional já que os professores das salas de aulas regulares e a professora do AEE não possuem formação específica para atender crianças com necessidades especiais.

A não participação familiar, o atendimento dos alunos no horário das aulas regulares e a falta de um Plano de Atendimento Educacional Especializado conforme estabelece as normas e os pesquisadores da temática indicam ser o necessário, são outros fatores negativos detectados.

Conforme Bedaque (2015) é necessário um estudo de caso dos estudantes atendidos para que sejam identificadas as suas necessidades e em seguida seja elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado para a partir daí desenvolver as ações necessárias a aprendizagem dos alunos. O que existe de fato é um plano anual para a sala de recursos multifuncionais com objetivos e algumas atividades e conteúdos bastante genéricos que englobam todas as deficiências sem distingui-las. Para Arnal (2007, p. 51) “O trabalho desenvolvido na sala de recursos deve partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum”.

Mesmo com estes problemas podemos constatar que há um esforço conjunto da direção da escola, dos professores das salas de aulas regulares e da professora do AEE em melhorar e atender sua demanda, pois todos têm consciência da importância da inclusão social e do desenvolvimento humano e educacional que a educação especial proporciona a aqueles contemplados com o seu ensino.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste trabalho podemos analisar e discutir a prática docente que envolve o Atendimento Educacional Especializado na escola municipal Júlio Cavalcante, atividade essa de suma importância para o aprendizado e a inclusão social, educacional e humana das

ISBN: 978-85-5757-065-8

crianças atendidas no AEE.

Foi realizada uma análise do trabalho docente da professora do AEE, assim como todos os aspectos que envolvem essa prática educacional na escola, como a integração entre os professores das salas de aulas regulares e a professora/orientadora do AEE, as contribuições ou melhorias educacionais que tem proporcionado as crianças que frequentam a sala de recursos multifuncionais. Diante da importância da inclusão educacional das pessoas portadoras de necessidades especiais a pesquisa analisou a forma como é ministrado o Atendimento Educacional Especializado na escola em que foi realizada a pesquisa para demonstrar que este trabalho tem sido eficaz no tocante a aprendizagem e inclusão das crianças atendidas.

O Atendimento Educacional Especializado é uma ação educadora completamente benéfica para o desenvolvimento e importante fator de inclusão social de pessoas com necessidades especiais. É uma ferramenta que proporciona além da aquisição de conteúdos formais das salas de aulas regulares, de forma diferenciada, também o aprendizado de novos conhecimentos e possibilidades adequadas às especificidades e particularidades psíquicas, cognitivas, motoras, intelectuais, físicas, orgânicas e sociais das crianças atendidas.

Diante de todos os dados e discussões apresentados neste trabalho acreditamos que a educação especial, mesmo com todo o preconceito que ainda existe no tocante as pessoas com necessidades especiais, contribui significativamente para a melhoria da qualidade de vida dos seus atendidos. E necessário que outras pesquisas nesta temática sejam realizadas, como no âmbito do acompanhamento de alunos para analisar o real desenvolvimento in loco e a participação familiar no processo educacional.

REFERÊNCIAS

ARNAL, Leila de Souza Peres. **Educação Escolar inclusiva: A prática pedagógica nas salas de recursos.** Maringá, 2007.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.

BRASIL**.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica**. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 28/042017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192> Acesso em: 28/042017.

_____. Ministério da Educação, **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006 Disponível em: < http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf> Acesso em: 28/042017.

_____**.** Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 28/04/2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em: 28/04/2017.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28/04/2017.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 28/04/2017.

GONÇALVES, Maria de Jesus e FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distancia e Tecnologia Assistiva.** Mossoró, 2015.

XAVIER, Márcia de Jesus e BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. **Prática de ensino VI: educação especial e inclusão.** Mossoró: EdUFERSA, 2013.

TORRES, Cassiana Cordeiro de, MORAIS, Daniela Priscila Ângelo de e MEDEIROS, Kátia Valença. **A importância do atendimento educacional especializado em escolas regulares do ensino fundamental para o melhor aproveitamento cognitivo dos alunos com deficiência.** Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Campina Grande: Editora Realize, 2014.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE
Questionário – Professor da sala de aula regular

E s c o l a : _
Município:_____
Nome do professor da sala de aula regular:_____
Data da entrevista:_____/_____/_____

1 - Você tem conhecimento do que seja o Atendimento Educacional Especializado - AEE?
( ) Sim
( ) Não

2 - Quanto a sua percepção da participação da família no AEE:
( ) Não vejo participação
( ) Participa ativamente
( ) Participa pouco

3 - Sua escola tem uma sala de recursos multifuncionais?
( ) Sim
( ) Não
( ) Desconheço essa informação

4 - Você conhece a sala de recursos multifuncionais que atende a sua escola?
( ) Sim
( ) Não

5 - Você tem alguns alunos que frequentam esta sala?
( ) Sim
( ) Não
( ) Desconheço essa informação

6 - Existe articulação com o professor do AEE para que ambos possam atender adequadamente as necessidades do aluno que tem em comum?
( ) Existe
( ) Não existe

7 - O AEE contribuiu para a melhoria do desempenho escolar de seu aluno que frequenta esse serviço?
( ) Sim
( ) Não

8 - Se contribuiu, em que houve essa contribuição, quais os benefícios alcançados?
( ) melhoria no vocabulário e na linguagem
( ) melhoria no comportamento em sala
( ) melhoria nas disciplinas de exatas
( ) melhoria na capacidade motora e afetiva
( ) melhoria na sociabilidade

ISBN: 978-85-5757-065-8

Questionário - Professor/Orientador do AEE

Escola:____
Município:____________________
Nome do professor do AEE:____
_
Data da entrevista:______/______/______

1 - Como você ministra o seu Atendimento Educacional Especializado?
(   ) A partir de um Plano de Atendimento Educacional elaborado em conjunto com a equipe pedagógica
(   ) A partir de um Plano de Atendimento Educacional elaborado por você
(   ) Elabora atividades independentes

2 - Qual a participação da família no AEE?
(   ) Não há participação
(   ) Participa pouco
(   ) Participa ativamente

3 - Em que período os alunos frequentam a sala de recursos multifuncionais?
(   ) Sempre no período oposto ao da escola.
(   ) Sempre no mesmo período em que frequentam a escola.
(   ) Às vezes no mesmo período da sala de aula, as vezes no período oposto

4 - Que atividade do AEE você gasta a maior parte do tempo:
(   ) No atendimento ao aluno.
(   ) Na produção de materiais.
(   ) Articulação com o professor da sala de aula regular
(   ) Planejamento do AEE.
(   ) Atendimento as famílias.

5 - Quais os perfis dos alunos atendidos por você na sala de recursos multifuncionais?
(   ) Aluno com deficiência intelectual. Quantos? ______
(   ) Aluno com baixa visão. Quantos? ______
(   ) Aluno cego. Quantos? ______
(   ) Aluno com deficiência auditiva. Quantos? ______
(   ) Aluno com surdez. Quantos? ______
(   ) Aluno com surdo cegueira. Quantos? ______
(   ) Aluno com deficiência física. Quantos? ______
(   )Aluno com deficiência múltipla. Quantos? ______
(   )Aluno com transtorno global do desenvolvimento. Quantos? ______

6 - Quem direciona o aluno à sala de recursos multifuncionais?
(   ) Professor da sala de aula regular
(   ) Diretor da escola
(   ) Coordenador Pedagógico da escola
(   ) Outros.
Quem:____

7 - Antes do trabalho com atendimento educacional especializado, que experiência profissional você teve?

ISBN: 978-85-5757-065-8

( ) Na sala de aula regular
( ) Na educação de jovens e adultos
( ) No ensino itinerante.
( ) Não tive experiências anteriores

8 - Qual a sua formação?
( ) Graduação em Educação Especial
( ) Graduação em Pedagogia
( ) Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial
( ) Outra graduação.
Qual:_____

9 - Que contribuição ou benefícios você identifica que foram alcançados pelos alunos atendidos no AEE?
( ) melhoria no vocabulário e na linguagem
( ) melhoria no comportamento em sala
( ) melhoria nas disciplinas de exatas
( ) melhoria na capacidade motora e afetiva
( ) melhoria na sociabilidade

10 - Você usa recursos da Tecnologia Assistiva?
( ) Não
( ) Desconheço a tecnologia assistiva
( ) Sim
Quais:_____

O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Carmen Lúcia da Silva Firmino
Glaudênia Alves de Moura

RESUMO

O presente material emerge do processo de formação do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado realizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O projeto intitulado: O uso da Tecnologia Assistiva de Baixo Custo no Atendimento Educacional Especializado foi desenvolvido no Centro Estadual de Educação Especial - CEESP, órgão público vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte que oferece atendimento educacional especializado – AEE, de forma complementar ou suplementar a todos os alunos com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino. O AEE deve considerar a realidade específica de sua clientela respeitando suas individualidades, contribuindo para o desenvolvimento e acessibilidade. O uso de alguns recursos, materiais didáticos e estratégias acessíveis são essenciais para a prática no AEE. O Ministério da Educação – MEC preconiza o uso de materiais pedagógicos e recursos capazes de mediar uma prática que promova acessibilidade e elimine barreiras que possam dificultar a aprendizagem desses alunos. Tecnologia Assistiva – TA termo novo introduzido no Brasil em 1988 é uma área do conhecimento interdisciplinar que representa o arsenal de Recursos e Serviços que ajudam a ampliar habilidades apresentando-se como ferramenta pedagógica, que pode despertar na pessoa com deficiência maior estímulo, independência, possibilidades e interesse no seu processo de aprendizagem. Às vezes o material pedagógico tradicional se mostra incapaz de motivar o aluno e a construção de materiais acessíveis de TA surge como alternativa objetivando ações que favoreçam essa aprendizagem. Neste trabalho apresenta-se o relato de experiência em que o uso desses recursos de forma mediada, postulado de Vygotsky, tem se mostrado como um diferencial na prática do AEE desenvolvida nos atendimentos realizados no CEESP. Inicialmente observou-se que o interesse dos alunos frente a alguns materiais e atividades propostas não era motivador. Em consonância com o proposto ao professor de AEE, é necessário identificar as necessidades e habilidades do aluno por meio de observações e avaliação e propor maneiras de intervenções que possam eliminar as barreiras existentes no processo de aprendizagem. A partir dessa avaliação foi possível elaborar o plano de atendimento individual e então a construção de recursos de baixa TA. O caráter de ludicidade embutido nos recursos confeccionados e a possibilidade do manuseio provocaram neles, como resultados, um despertar de interesse mostrando que os alunos que rejeitavam inicialmente atividades com letras, números, cores, formas e outros passaram a realizar as atividades com maior prazer e envolvimento após uso dos recursos. Sendo assim, as conclusões são que o uso da TA na prática de intervenção realizada no AEE do CEESP se mostra como um diferencial que abriu novas possibilidades, motivando o aluno e provocando também no professor o desejo de ampliar esses recursos de forma a atender a realidade de seus alunos e, sobretudo, contribuir para transpor barreiras que possam limitar o desenvolvimento do aluno dentro do processo de construção de conhecimento e aprendizagem.

Palavras-chave: DEFICIÊNCIA; INCLUSÃO; TECNOLOGIA ASSISTIVA.

ABSTRACT

The present material comes from the formation process of the Specialization Course in Educational Attendance held at the Federal Rural University of the Semi-Arid. The project entitled: The use of Low Cost Assistive Technology in Specialized Educational Assistance was developed at the State Center for Special Education - CEESP, a public agency linked to the State of Rio Grande do Norte's Education Secretariat that offers specialized educational specialized on supplementary form to all students with

ISBN: 978-85-5757-065-8

special needs enrolled in the regular education network. The SEA must consider the specific reality of its clientele respecting their individualities, contributing to the development and accessibility. The use of some resources, didactic materials and accessible strategies are essential to practice in SEA. The Ministry of Education (MEC) praises the use of pedagogical materials and resources capable of mediating a practice that promotes accessibility and eliminates barriers that may hinder these student's learning. Assistive Technology - TA new term introduced in Brazil in 1988 is an area of interdisciplinary knowledge that represents the arsenal of Resources and Services that help to extend abilities presenting itself as pedagogical tool, that can awake in the person with greater disability the stimulus, independence, possibilities and interest in their learning process. Sometimes the traditional pedagogical material proves itself to be incapable of motivating the student. The construction of accessible materials of TA appears as an alternative aiming actions that favor this learning. In this abstract we present the experience report in which the use of these resources in a mediated way, postulated by Vygotsky, has been shown as a differential in the practice of ESA developed in the pedagogical assistence realized at CEESP. Initially it was observed that the students' interest in some materials and activities proposed was not motivating. In accordance with the proposed ESA teacher, it is necessary to identify the student's needs and abilities through observations and evaluation and propose ways of interventions that can eliminate the barriers that exist in the learning process. From this evaluation it was possible to elaborate the individual care plan and then the construction of low TA resources. The character of playfulness embedded in the made resources and the possibility of the manipulation provoked in them, as results, an awakening of interest showing that the students who initially rejected activities with letters, numbers, colors, forms and others began to carry out these activities with greater pleasure and involvement after the use of resources. Therefore, we may conclude that the use of TA in the practice of intervention carried out in CEESP's EEA is shown as a differential which opened new possibilities, motivating students and also provoking in the teacher the desire to expand these resources in order to meet the students' reality and, above all, to contribute to overcome barriers that may limit students development within the process of knowledge and learning construction.

Keywords: DISABILITY; INCLUSION; ASSISTIVE TECHNOLOGY.

1 INTRODUÇÃO

Observando o histórico da Educação Inclusiva nota-se que até o século XX, a palavra inclusão não foi cogitada. Com relação às pessoas com deficiência é a partir do século XX que se iniciam os primeiros indícios de uma mudança, ainda que remota, visando alterar a realidade de uma sociedade excludente. A primeira fase desse processo foi um período marcado pela exclusão social e o não reconhecimento do cidadão com deficiência, caracterizando uma sociedade discriminatória e preconceituosa. As pessoas com deficiência ficavam as margens da sociedade e não lhes eram permitido às mesmas condições de participarem de uma vida digna. Posteriormente tivemos um período marcado pelos primeiros movimentos em busca de mudanças na forma de olhar as pessoas com deficiência surgindo assim o movimento denominado segregação. Por muitas décadas, alegando-se a incapacidade dos estudantes com deficiência de acompanhar os demais alunos a segregação se perpetuou. Esse período foi marcado pelo surgimento de espaços reservados como escolas especiais e/ou instituições, para pessoas com deficiência que não eram vista como capazes de estar em mesmo espaço escolas das pessoas sem deficiência.

Na sequência ao período de segregação surge o movimento denominado integração das pessoas com deficiência, que buscava integrar tais alunos em ambientes educacionais,

ISBN: 978-85-5757-065-8

classes com alunos sem deficiência. As escolas comuns passaram a aceitar os alunos com deficiência, porém, os mesmos deveriam se "adequar" a realidade da sala de aula.

Segundo Sassaki (1997, p. 32), no modelo integrativo "a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia, isso acontecia inclusive na escola".

Em meados da década de 80, surgem no contexto internacional, movimentos buscando superar a integração e transformá-la em um processo de fato inclusivo. Vários encontros aconteceram, mas foi à Conferência Mundial sobre "Necessidades Educativas Especiais", em Salamanca (Espanha, 2004), que foi considerada o divisor de águas na busca pela conquista de direitos para as pessoas com deficiência, que a inclusão inicia com a busca por uma educação de qualidade para todos, respeitando as diferenças, limitações, especificidades e a garantia de oportunidade de igualdade a todas as pessoas deficientes ou não.

Segundo Stainback e Stainback (1999, p. 21), A educação inclusiva pode ser definida como "a prática da inclusão de todos" – independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula, onde as necessidades desses alunos sejam respeitadas.

Desde 2006, com a classificação da Educação Especial como modalidade de ensino, a mesma passa a não mais ser substitutiva da escola regular e nem deve agregar funções e objetivos de se transformar em reforço escolar. A nova concepção de educação que é sustentada legalmente deve possibilitar através do Atendimento Educacional Especializado (AEE), condições que favoreçam a inclusão escolar dos alunos com deficiência, provocando aprendizagens que permitam o desenvolvimento e superação de dificuldades que esses alunos possam apresentar. (BEDAQUE, 2015).

É sabido que o atendimento educacional especializado em nosso país está garantido pela Constituição Federal de 1988, foi assegurado pelo Decreto 6.571/2008 e ratificado pela Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação - CNE, baseado nas diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Conforme o art. 2º da Resolução nº 4/2009, m seu art. 5º afirma que: O AEE é realizado, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns nem caracterizado como reforço escolar, podendo ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação.

Com relação aos alunos com deficiência, constata-se que uma significativa parcela desses educandos necessitará de ferramentas específicas para que tenham oportunidade de realizar as atividades pedagógicas e participar de todas as demandas do contexto escolar. Como reza a inclusão, não é mais o aluno que deve se adequar ao meio, mas o contexto precisa favorecer essa aprendizagem respeitando as características individuais desses alunos.

O Ministério da Educação – MEC preconiza e orienta o uso de ferramentas, materiais pedagógicos e recursos denominados de Tecnologia Assistiva (TA), capazes de mediar uma prática que promova a acessibilidade e elimine as barreiras que possam dificultar o acesso,

ISBN: 978-85-5757-065-8

participação e aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE.

"A TA é o termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão". (BERSCH, 2013, p.2 apud BERSCH & TONOLLI, 2006).

A TA como ferramenta pedagógica pode proporcionar a pessoa com deficiência maior estímulo, independência, possibilidades e interesse no seu processo de aprendizagem. Esses recursos podem variar de um simples engrossamento de lápis, adaptação de materiais pedagógicos até recursos de alta tecnologia como Aparelhos Auditivos, software e outros. O que determina a escolha desses recursos e o uso deles nas ações pedagógicas em salas de aula inclusiva ou AEE serão as necessidades específicas de cada aluno. Com muita frequência, a disponibilização de recursos e adaptações bastante simples e artesanais, às vezes construídos pelos próprios professores, torna-se a diferença, para determinados alunos com deficiência, entre poder ou não estudar e aprender junto com seus colegas.

O Centro Estadual de Educação Especial-CEESP, local onde foi desenvolvida essa experiência, é um órgão público com sede em Natal- Rio Grande do Norte-RN, vinculado à Secretaria de Educação do Estado. Oferece AEE, de forma complementar as pessoas com necessidades especiais matriculadas na rede regular de ensino. Os profissionais que lá atuam trabalham numa perspectiva inclusiva e sua prática busca contribuir na eliminação de barreiras que possam implicar a inclusão desse aluno na escola regular.

Durante o cotidiano pedagógico desenvolvido com um grupo de alunos do AEE do CEESP surgiram algumas inquietações, uma vez que, os materiais pedagógicos utilizados na prática de AEE se mostravam incapazes de motivar, somar novos conhecimentos e envolver esses alunos no processo de aprendizagem. Surgindo assim, a necessidade e o desejo de mudanças atitudinais nas intervenções até então desenvolvidas.

Convém ressaltar que apesar de realizarmos um trabalho de AEE, legalmente assegurados pela legislação já referenciada, o CEESP não é contemplado com os recursos que as SRM recebem do MEC. Observou-se nas intervenções que alguns jogos e materiais disponíveis na instituição, não conseguiam atender as especificidades de alguns alunos do grupo trabalhado, ficando a desejar em alguns aspectos quanto à funcionalidade, nível de dificuldade, conteúdos, objetividade, acessibilidades e entre outros.

Compreendendo a necessidade de executar um trabalho que pudesse favorecer a aprendizagem, foi pensado na necessidade de rever os recursos trabalhados a partir da construção e uso de materiais de TA de baixo custo como ferramentas pedagógicas; considerando a necessidade real e as potencialidades dos nossos alunos. Essa nova proposta de trabalho que busca incrementar os materiais e recursos utilizados nos atendimentos objetiva despertar nos alunos a motivação pelas atividades oferecidas no AEE, tornando a prática de aquisição de conhecimentos atrativa e prazerosa, possibilitando a sua participação efetiva, além de contribuir na eliminação de barreiras que impossibilitem ou limitem o acesso ao conhecimento e a inclusão.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Com sede na Cidade do Natal- RN, o Centro Estadual de Educação Especial é um órgão público que oferece há mais de 30 anos suporte educacional as pessoas com deficiência matriculada na rede regular de ensino. De forma complementar e não substitutiva o Atendimento Educacional Especializado é ofertado juntamente com outros atendimentos especializados sendo esses serviços legalmente assegurados (CNE/CEB N04/9 e NT N˚55/2013/MEC/SECADI/DPEE). A nível Estadual, legalizados pela Resolução (N°02/2012/CEE/CEB/RN de 31 de Outubro de 2012) que foi retificada pela (03/2016/SEEC/RN).

Atualmente assiste na área educacional mais de 300 alunos que frequentam o CEESP em horário contrário a sua matrícula na escola regular. Inicialmente esse aluno que vem encaminhado de escolas, médicos e/ou outras instituições são submetidos a uma avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, professores, psicopedagogo, psicólogos, assistente social e fonoaudiólogos. Essa avaliação se propõe verificar as reais necessidades desse aluno respeitando suas condições, modelo de aprendizagem e habilidades. Posteriormente a esse processo os alunos são encaminhados aos atendimentos que necessitam. Ao serem acolhidos na sala de AEE (um dos atendimentos oferecidos pela instituição), o professor avalia esse aluno e elabora um plano de atendimento educacional especializado e suas estratégias de intervenção. A intenção é trabalhar esse aluno em parceria com a professora da sala regular, em um trabalho conjunto que venha a possibilitar estratégias e intervenções pedagógicas inclusivas.

Nosso público alvo são pessoas com deficiências que estejam matriculados e frequentando a rede pública de ensino. As deficiências variam desde intelectual, física, Transtorno do Espectro Autista-TEA, Transtornos sem outras especificações, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades, próprias do nível de ensino no qual está inserido, Transtornos Funcionais Específicos entendidos por Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, Disortográfica, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central.

Diante desse contexto, como professora do AEE muitas vezes me deparo com uma realidade que obriga a rever a prática mediante as necessidades educacionais do aluno. E foi atuando num grupo formado por 21 alunos, com faixa etária entre 05 até 14 anos que apresentam deficiência intelectual, TEA, dificuldade na aprendizagem entre outros, que emerge a necessidade de repensar as estratégias e recursos trabalhados tendo em vista a observação que os materiais utilizados não estavam sendo acessíveis e capazes de auxiliar no cumprimento dos propósitos programados no plano de AEE.

Compreendendo e reafirmando a necessidade de executar um trabalho que possa favorecer o desenvolvimento e a inclusão desses alunos a fim de despertar interesse, desejo pelo atendimento e, sobretudo na tentativa de construção e/ou reconstrução do vínculo positivo com a aprendizagem, que para Fernández (2011, p. 48) necessita ser também “vincular e

ISBN: 978-85-5757-065-8

lúdica", foi pensado na construção e uso de recursos que fossem capazes de colaborar no processo de aquisição de novos conhecimentos.

Importante enfatizar que as matérias primas para confeccionar esses materiais são de baixo custo, muitas vezes sucatas e elementos que são descartados e que aparentemente não tinham utilidades. Os recursos pedagógicos apresentados nesse relato são confeccionados com colas, cartolinas, caixas de papelão, pastas plásticas, copos descartáveis, canudos, depósitos plásticos reutilizados, papel contato, letras e números de EVA, velcro dupla face, tesouras, cola bastão, palitos de picolé, pregadores de roupa entre outros. Ou seja, materiais de fácil acesso em nosso cotidiano e que não se apresentam como dispendiosos garantindo assim, condições para serem construídos sem alto custo e com notável importância e funcionalidade nos atendimentos em questão.

Os recursos de baixo custo construídos são usados durante os atendimentos na sala de AEE com mediação do professor. Estes materiais confeccionados devem suprir os objetivos registrados no plano de atendimento e gradualmente vão sendo reavaliados e substituídos na medida em que o aluno consiga adquirir os conceitos trabalhados com tais recursos. Isto é, quando o aluno compreende e consegue realizar com independência e compreensão às atividades, esses recursos vão sendo trocados por outros que apresente maior grau de estímulo cognitivo sempre respeitando as especificidades e potencialidades do aluno.

Não é cabível construir elementos de intervenção e nem plano de atendimento sem conhecer as necessidades desse aluno, seu modelo de aprendizagem e suas dificuldades e habilidades. Desta forma inicialmente foi feita uma coleta de dados, observação, aplicação de anamnese familiar e avaliação pedagógica com álbum avaliativo a fim de pontuar as necessidades e habilidades dos alunos. Em seguida, vem à produção e confecção desses materiais, que serão utilizados com mediação neste grupo na sala de AEE em questão.

A seguir apresentaremos imagens de alguns dos materiais produzidos e o propósito de sua utilização.

2.2 Resultados/Discussão

Vygotsky (1984) enfatiza que o desenvolvimento da criança com deficiência é governado pelas mesmas leis do desenvolvimento da criança sem deficiência. Contudo, o meio muitas vezes impede e/ou limitam que essas pessoas possam desenvolver suas habilidades e seu processo de aprendizagem. Desta forma um meio adaptado ajustado às necessidades desse sujeito pode contribuir e compensar essas limitações e ainda favorecer espaços para aprendizagens significativas. Para isso uma gama de recursos, estratégias e tecnologias podem ajustar esse ambiente e favorecer na compensação dessas dificuldades apresentadas pelas pessoas com deficiência.

A construção de materiais para pratica pedagógica em AEE emana das particularidades dessas ações; pois geralmente os jogos industrializados agregam muitas informações e orientações de uso e manuseio desnecessários. E como, inicialmente, esse material foi construído para atender algumas crianças com TEA, a sua construção preocupou-se em

ISBN: 978-85-5757-065-8

manter orientações e informações claras e concretas com pouco comando verbal, evitando excessos de escritas vagas, prevalecendo enunciados claros e objetivos que favoreceriam a compreensão dos comandos durante a mediação e uso dos recursos, no intuito de facilitar a aprendizagem da criança com Autismo.

Ao passar do tempo vendo o alcance pedagógico que esse material foi apresentando, passou-se a ser oferecido a outros alunos e ampliado o uso para todos os que deles necessitavam independente da sua deficiência ou transtorno. Na medida em que foram introduzidos novos materiais pedagógicos adaptados observou-se que, além de possibilitar motivação e aquisição de novos saberes a interação com o professor mediador e/ou com o colega de sala (no caso dos atendimentos em dupla) melhorou, fortalecendo a construção dos vínculos afetivos.

Ao chegar à sala de AEE o aluno é submetido a uma avaliação inicial onde é direcionado a consultar com mediação do professor o álbum avaliativo que visa direcionar uma ampla avaliação objetivando detectar os déficits relacionados á orientação espacial, dimensional, temporal, esquema corporal, alterações de percepções visuais, táteis, consciência numérica e alfabética, cores, formas.

No processo de avaliação inicial também são utilizados livros, revistas, jogos de memória entre outros. (Figura 01). Após a avaliação é construído o plano de atendimento educacional individual (Figura 02) com objetivos, metodologias, materiais acessíveis e recursos de TA de baixo custo com a finalidade de contribuir no alcançar dos objetivos inicialmente propostos.

Figura 01 – Álbum avaliativo

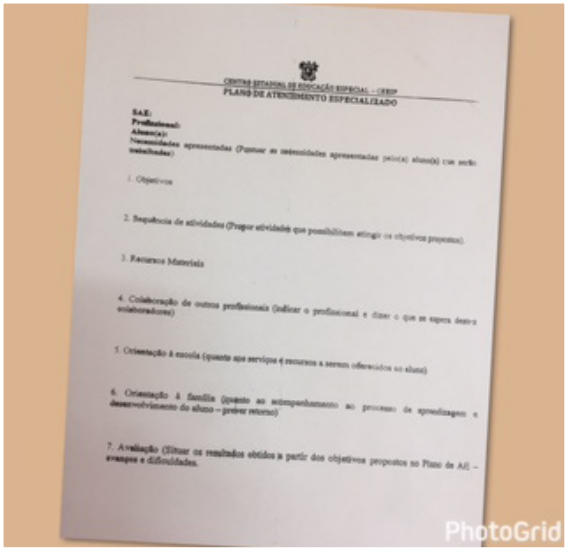


Figura 02 – Plano de Atendimento Individual

Os materiais abaixo foram pensados a partir das necessidades especificas do grupo atendido e que apresentam dificuldades de atenção e concentração, orientação temporal, dificuldade em pinçar, coordenação motora grossa e fina, dificuldade na construção de alguns conceitos essenciais para se iniciar o processo de alfabetização. Assim os recursos abaixo Figuras (03 e 04) objetivam contribuir no processo de aquisição dessas competências trabalhando atividades de rotina, orientação espacial, sequencia de atividades, calendário, coordenação motora, cores, nome próprio, classificação, pareamento e associação.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Figura 03 – Materiais de intervenção

Figura 04 – Materiais de Intervenção

As imagens representadas abaixo pelas figuras (05 e 06) apresentam materiais que visam trabalhar a consciência alfabética, construção de palavras por eixo significativo, leitura de palavras, entre outros objetivando a alfabetização e letramento.

Figura 05 – Materiais de Intervenção

Figura 06 – Materiais de Intervenção

Com o propósito de estimular questões e conceitos relacionados à área da matemática sempre respeitando as especificidades e estilo de aprendizagem das crianças atendidas, os materiais representados pelas figuras (07 e 08) buscam explorar a aquisição de conhecimento trabalhando a consciência e sequência numérica, formas geométricas, relação números e quantidades, operações matemática, consciência monetária.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Figura 07 – Materiais de Intervenção

Figura 08 – Materiais de Intervenção

A experiência mostrou que os materiais de TA confeccionados e trabalhados no AAE do CEESP, despertaram no grupo em questão, maior envolvimento nas atividades antes rejeitadas. E que, o caráter de ludicidade presente nos recursos a forma fácil de manuseio, a possibilidade de aprender com materiais concretos, tornaram a aprendizagem mais atrativa e prazerosa despertando desejo e motivação, além de importantes avanços na aprendizagem. Como bem referencia Bersch (2013, p.2) apud Radabaugh (1993). "Para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis".

Os resultados observados durante as ações desenvolvidas com esses materiais eram visíveis, pois despertou mudanças atitudinais nesses alunos que passaram a desenvolver as atividades com entusiasmo, concentração e motivação saindo da posição de passividade muitas vezes observadas anteriormente se tornando sujeitos ativos na construção de sua aprendizagem.

Conforme o art. 2º da Resolução nº 4/2009, "[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem".

Essas práticas educacionais mostraram que os alunos que rejeitavam inicialmente atividades com letras, números, cores, formas, coordenação motora, classificação e associação entre outras, passaram a realizar com maior prazer e envolvimento após a utilização do material confeccionado de TA baixo custo. Importante lembrar que a confecção desse material levou em consideração as reais necessidades educacionais desses alunos. À medida que o aluno vai conseguindo realizar com independência as atividades propostas esse material deve ser substituídos gradualmente respeitando as suas evoluções e dificuldades. Assim, o uso da TA durante a intervenção realizada no AEE do CEESP se mostra como um diferencial que abriu novas possibilidades, transformando esse aluno passivo em ativo no processo de construção do conhecimento, provocando também no professor a busca e o desejo de ampliar esses recursos

ISBN: 978-85-5757-065-8

de forma a atender a realidade de seus alunos e, sobretudo, contribuir para transpor barreiras que possam limitar seu desenvolvimento, dentro do processo de construção de conhecimento e aprendizagem.

Assim essa experiência nos leva a refletir sobre a necessidade de aprimoramento das ações educacionais desenvolvidas no AEE utilizando recursos e materiais de TA de baixo custo como ferramenta pedagógica, a fim de proporcionar espaços que garantam condições para que esses alunos superem suas dificuldades, aprimore suas habilidades e avancem rompendo os desafios que surgem nos espaços educacionais e que possam minimizar suas condições de aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerada parte integrante da Educação Especial, o AEE apresenta-se como uma ferramenta que enriquece os espaços educacionais e que contribui para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas, devendo ser previsto no Projeto Político Pedagógico da escola e realizado na sala de recursos multifuncionais ou centros especializados. A prática deve ser pautada respeitando a realidade e as características das crianças, deve acontecer em um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos que favoreçam o desenvolvimento e respeite as necessidades educacionais desses alunos.

Portanto os espaços educacionais que trabalham com AEE e todos os profissionais envolvidos nesse processo devem buscar desenvolver um ambiente educacional flexível, obter estratégias que promovam o acesso e permanecia desse aluno em vários níveis. Nesse contexto, profissionais que compõem a comunidade escolar, sobretudo os professores em suas práticas pedagógicas, devem prezar pela aprendizagem mútua, conquista de habilidade, oportunizar a cultura de compreensão e respeito, refletir criticamente e criar estratégias em busca de rumos inovadores para desenvolver sua prática voltada às necessidades reais de sua clientela.

Esses profissionais, sobretudo, os que atuam no AEE não devem ter medo de arriscar na sua prática e desenvolver ações com responsabilidade a fim de garantir a inclusão do seu aluno. Um professor com prática inclusiva reconhece seu aluno como um indivíduo capaz, verifica e trabalha suas potencialidades e não suas limitações, respeitando as diferenças, desprendem-se de rótulos e preconceitos. Desenvolve uma prática com todos os recursos e materiais capazes de contribuir para romper as barreiras que possam travar o processo de inclusão.

Logo, o uso da TA na intervenção pedagógica realizada no AEE do CEESP, se mostrou como uma prática que abriu novas possibilidades para aprendizagem dos alunos e motivou o professor a buscar e ampliar os recursos para melhor atendê-los, respeitando suas especificidades e permitindo transpor barreiras que impediam seu desenvolvimento na construção do conhecimento e, consequentemente, auxiliando o processo de inclusão.

A mudança atitudinal da ação profissional desenvolvida nos atendimentos de AEE, revendo e adequando a práticas as reais necessidades dos seus alunos provocou diretamente uma reação positiva na construção do processo educacional desses alunos. Não foi difícil perceber as evolução do grupo trabalhado frente às novas intervenções utilizando os materiais

acessíveis construídos para eles. Motivou, envolveu e despertou inquietações em usar, manusear e interagir com esses elementos facilitadores na aquisição do conhecimento.

Portanto, considerar as novas possibilidades de intervenções e práticas que utilizem materiais acessíveis de baixa tecnologia inovando e possibilitando atividades diversificadas devem ser uma constante na prática do professor de AEE, pois esses recursos promovem acessibilidade e buscam atender a necessidades educacionais desses alunos. Sem dúvida uma intervenção que possibilita o aluno realizar as atividades pedagógicas e participar de todas as demandas do contexto escolar.

A experiência nos faz refletir que a inclusão precisa acontecer e que para ela aconteça não são necessários apenas às leis existentes que, inclusive, se configuram hoje como um moderno aparato legal. Faz-se necessário a aplicabilidade dessas leis, além de mudanças atitudinais de toda a comunidade escolar, eliminando preconceitos, e provocando mudanças reflexivas que possam rever práticas de intervenção falidas e desmotivadoras que são direcionadas a esse público.

Sabe-se que apesar dos avanços e das possibilidades existentes para possibilitar essa inclusão o caminho a ser percorrido ainda é longo. As experiências positivas devem ser molas propulsoras para novas ações, para que assim, as pessoas com deficiência possam gozar dos seus plenos direitos como garante toda legislação que assegura o processo de inclusão.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015. 68 p.

BERSCH, Rita. **Assistiva.** Tecnologia e Educação. Porto Alegre-RS, 2013. Disponível em: www.assistiva.com.br/introdução_Tecnologia_Assistiva. pdf. Acesso em: 29 de abril de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução N˚4/09, que institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Diário Oficial da União,** Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Política de Educação Especial**. Nota Técnica** N˚ 55/2013, que orienta a atuação dos centros de AEE, na perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

COOK, A.M. & HUSSEY, S. M. **Assistive Technologies**: Principles and Practices . St. Louis, Missouri. Mosby - Year Book, Inc. 1995

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência Aprisionada**: Abordagens psicopedagógica clínica da criança e sua família. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SANTORRETO, M.L.; BERSCH. R**. Assistiva-TA Tecnologia e Educação**, 2014. Disponível em: http://www.assitiva.com.br/tassistiva.html. Acesso: 29 de Abril de 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

SASSAKI, R. K**. Inclusão construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca s**obre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Livraria Martins Fontes. Editora Ltda., 2011.

ISBN: 978-85-5757-065-8

AUTISMO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO DE CASO

Cláudia Rejane Alves de Góis
Glaudênia Alves de Moura

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial, de caráter complementar e /ou suplementar, voltado para a formação dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super-dotação, considerando as suas necessidades específicas de forma a promover acesso, participação e interação nas atividades escolares. Ele perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sem substituí-los, garantindo o direito de todas as crianças, jovens e adultos à educação escolar comum. O artigo apresenta um relato de experiência estudo de caso de um menino de 06 anos de idade com Autismo, que está regularmente matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I, frequentando o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Escola Municipal Jonas Gurgel, Caraúbas-RN. Na visão do AEE, o desafio está associado ao desenvolvimento da comunicação e socialização do aluno, uma vez que é onde se encontra em maior grau de comprometimento. A problemática apresentada será evidenciada pelo estudo de caso, a clarificação do problema do ponto de vista do AEE, finalizando com a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado para uma melhor construção do conhecimento do aluno. O objetivo do plano de AEE visa elaborar estratégias de ensino para atender as necessidades do aluno de modo a ultrapassar as barreiras impostas no seu contexto escolar e social, criando possibilidades de participação autônoma dentro e fora da escola. A metodologia utilizada foi entrevistas feitas com todos que fazem parte da vida do aluno , de acordo com a análise apresentada do caso, propomos a solução para o problema, através do Plano de AEE. A base teórica está fundamentada nos estudos de teóricos e documentos legais da Constituição e nas práticas pedagógicas do Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo.

Palavras-chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; AUTISMO; EDUCAÇÃO ESPECIAL.

ABSTRACT

The Specialized Educational Service is a Especial Education service, with a complementary character, aimed at the training of students with disabilities, global developmental disorders and high skills / super-endowment, considering their specific needs in order to promote access, participation and interaction in school activities. It permeates all levels, stages and modes of teaching, without replacing them, guaranteeing the right of all children, youth and adults to common school education. This article presents a case study of a 6-year-old boy with Autism, who is regularly enrolled in Elementary School I, attending the Specialized Educational Service (AEE) at Jonas Gurgel Municipal School, in Caraúbas-RN. In the AEE vision, the challenge is associated with the development of communication and socialization of the student, since where it is in a greater degree of commitment. The problem presented will be evidenced by the case study, the clarification of the problem from the point of view of ESA, ending with the elaboration of a Specialized Educational Assistance Plan for a better construction of the student's knowledge. The goal of the AEE plan is to develop teaching strategies to meet the needs of the student in order to overcome the barriers imposed in their school and social context, creating possibilities for autonomous participation in and out of school. The methodology used , according to the presented analysis of the case, we propose the solution to the problem, through the ESA Plan. The theoretical basis is based on theoretical studies and legal documents of the Constitution and on the pedagogical practices of Specialized Educational Assistance for students with autism.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Keywords: SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE; AUTISM; SPECIAL EDUCATION.

1 INTRODUÇÃO

O avanço das políticas públicas para a educação inclusiva se caracteriza pela manutenção ao acesso na oferta de espaço pedagógico, na prática educativa e na execução das possibilidades em termos de ação na formação destes alunos inseridos na instituição escolar. O movimento da escola inclusiva é recente, data de 1990, e sua politica de implementação é realizada em pequenos passos, necessitando avançar mesmo que ocorrendo muita resistência. Por muito tempo o movimento de inclusão esteve mais preocupado com os índices quantitativos do que com o próprio processo de aprendizagem dos sujeitos da educação especial.

Esse trabalho é fruto das minhas experiências como professora em Atendimento Educacional Especializado, busca o interesse no estudo pela educação de uma criança com autismo, na perspectiva de uma compreensão maior em sua aprendizagem, o que me levou buscar na área e realizar um trabalho especificamente com uma criança com autismo matriculada na escola regular, verificando como o mesmo aprende e a contribuição do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) no seu desenvolvimento como pessoa. A inclusão da criança autista é considerada uma tarefa complexa por muitos profissionais, mas, não impossível.

No Brasil, na última década, os conceitos e técnicas referentes ao trabalho com essa clientela modificaram-se substancialmente, entretanto, algumas necessidades específicas educacionais de crianças e adolescentes autistas ainda são incompreendidas, o que tem dificultado a educação desses sujeitos no sistema de ensino regular. Mas o (AEE) se caracteriza como a possibilidade de um melhor atendimento a estes sujeitos, priorizando o complemento e suplemento deste processo como recursos pedagógicos inseridos na sala de recurso, demandando um novo campo de atuação. Este elemento nas escolas foi construindo novo momento organizado pelas politicas públicas, e assim, criando alternativas de construção pedagógica mostrando alternativas de auxiliar o professor da sala de aula e o próprio aluno, valorizando os embates do caminho da inclusão em sala de aula.

Com o objetivo de mudar esses paradigmas a respeito dessas crianças, é que vi a necessidade de mudanças, mesmo sendo professora de crianças com autismo há dois anos, somente na Especialização, tive a oportunidade de realizar novos estudos e caminhos que pode ampliar meus conhecimentos, refletir sobre a prática e trazer contribuições para essa área da Educação, principalmente no Atendimento Educacional Especializado da escola da qual faço parte. Neste contexto este trabalho busca aprofundar os conhecimentos acerca da inclusão do aluno com Autismo, relatando a experiência de trabalho realizada no AEE seu estudo de caso e a proposta de um Plano de AEE, como princípio para a diminuição da exclusão social e educacional.

Em virtude desta problemática o presente artigo trabalho é um relato de experiência sobre uma criança autista com seis anos incluída em uma escola na rede regular de ensino se beneficiando do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), na sala de recursos multifuncional na cidade de Caraúbas RN.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O trabalho constituiu-se pela escolha do caso como relato de experiência que foi direcionado pelo interesse e análise das contribuições do AEE, na formação do sujeito com autismo pautado nos requisitos de o mesmo ser aluno público alvo da educação especial e está inserido no Atendimento educacional especializado, ser aluno regularmente matriculado e cursar a rede regular de ensino. Em seguida apresentamos elaboração e um relato de experiência, que resultou no roteiro para a proposição de caso para o Atendimento Educacional Especializado.

O roteiro mencionado direciona-se á busca de informações relacionadas à identificação do aluno, sua atuação no contexto escolar, sua relação com os demais membros da instituição, bem como o olhar e expectativas da família e dos outros profissionais que desenvolvem o trabalho com o mesmo. O trabalho está evidenciado pelo relato de experiência no trabalho, feito através de entrevistas e observações, na busca da análise dos recursos que vem contribuindo para a efetivação da aprendizagem do aluno Jefferson matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I, do ensino regular do ponto de vista do AEE, bem como bases de referenciais teóricos bibliográficos que subsidiou os estudos apresentados nesse artigo.

A última contribuição para o trabalho constituiu-se pela interpretação de atividades significativas para o aluno, com base nas discussões de todos os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem do mesmo, junto as descobertas da professora do AEE, compreendendo que se faz necessário executar um trabalho que possa desenvolver a inclusão desse aluno, despertando o interesse e a tentativa de construção e reconstrução consolidada ela elaboração de atendimentos significativos para Jefferson, que se constituiu na etapa final desse estudo como algo significativo na determinação da aprendizagem do aluno em todas as instâncias, objetivando auxiliar ao aluno, uma melhor compreensão do mundo que o cerca, assim priorizando a sua comunicação e interação no contexto escolar e social.

2.2 Resultados/Discussão

O Transtorno Autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner. Conforme o DSM-IV-Tr(APA 2002), o autismo se caracteriza pela presença de um comprometimento severo invasivo em três áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidade de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Por isso, a essas três áreas é dado o nome de “Tríade do Autismo”. As formas como se manifestam essas alterações variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo. (ORRÚ, 2009) esclarece que:

> O autista, sendo um indivíduo único, é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se referem à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível

ISBN: 978-85-5757-065-8

> linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática histórico de vida, ambiente, condições clinicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referencia positiva à outra pessoa com a mesma síndrome (ORRÚ, 2009, p.111.).

No entanto, compreendemos que outras crianças podem ter a mesma síndrome, mas são únicas em seu jeito peculiar de ser, de se comunicar e nas relações sociais entre seus pares. Portanto é de fundamental importância entende-las, respeitar suas individualidades, valorizar suas potencialidades, preponderando á cada uma delas novos caminhos para o entendimento as novas descobertas.

Uma escola que prevê a inclusão e partilha disso com toda a comunidade escolar, já apresenta em seu perfil questões que envolvem a educação especial, inclusão e o AEE. A escola é considerada uma instituição social, que possui autonomia, os alunos passam a maior parte do seu tempo de formação inicial nela, logo seu grande desafio, é saber como pode empreender ações em um espaço educacional especializado utilizando recursos que dela dispõe, que possam auxiliar as pessoas a melhor compreender e ser no mundo. É nesse espaço diferenciado que favorece o desenvolvimento da criança em seus aspectos cognitivo e social, quanto mais cedo a criança com Transtorno do Espectro Autista – TEA vivenciar esses espaços, mais familiar a ela se tornará essa vivencia.

O aluno participante do atendimento receberá o nome fictício de Jefferson, tem 6 (seis) anos, está regularmente matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I na Escola Municipal Jonas Gurgel na rede pública do município de Caraúbas-RN. Apresenta diagnostico de Transtorno do Espectro Autista-TEA (CID. 10 F84.). Conforme informações obtidas com a mãe do menino por meio de entrevistas e observações feitas do sujeito em casa e no seu espaço escolar sobre seu desenvolvimento, não é possível observar um fator ou fatores significativos sobre o nascimento e o transcorrer das etapas de desenvolvimento de Jefferson, a não ser um atraso na comunicação e interação. sua mãe relata que Jefferson nasceu de parto cesariana, amamentou até o terceiro mês, quando parou por ter que trabalhar, andou com dez meses, e começou a desenvolver a fala por volta de um ano , de repente parou de emitir qualquer tipo de som, por volta de três anos , começou a repetir o que se ouvia, principalmente cantando. Atualmente não se comunica, apenas emiti alguns sons, demonstrando intenção comunicativa. Compreende ordens simples, mas se pronunciadas repetidas vezes, identificando objetos e algumas situações do seu cotidiano. A sala de aula regular de Jefferson é composta por 18(dezoito) alunos. No contra turno ele frequenta a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que fica na própria escola que ele está matriculado, sendo duas vezes na semana com duração de 1 hora cada atendimento, os atendimentos são divididos em atendimento coletivo e atendimento individual, para ajudar o mesmo na sua comunicação e interação social. A criança demonstra satisfação em estar na escola, no momento de socialização tem preferência por alguns colegas, gosta de observar as crianças brincando, e em alguns momentos se aproxima para abraçá-los. Jefferson é celetista quanto aos colegas, percebemos mais distante quando um

ISBN: 978-85-5757-065-8

dos seus colegas preferido falta a aula. A criança apresenta estereotipias (gira objetos) gosta de observar o movimento dos ventiladores de sala de aula, quando realiza atividade livre, participa da brincadeira principalmente se for de roda, (jogos, é necessário sempre orientá-lo sobre a função dos objetos e interagir de forma correta).

Em sala de aula, gosta muito do momento que se organizam em roda para a hora da história, observa a professora fazendo os registros na lousa, e quando não faz algo previsto na rotina, fica irritado. Em algumas situações demonstra através de comportamento inadequado (cantarolando, irritabilidade, bate palmas repetidamente, risos e estereotipias), a professora ainda relata que ele não atende pelo nome, quando o chama ele finge de surdo, mas quando ela bate na mesa, então ele atende ao comando. Apresentam limitações em sua aprendizagem, sendo necessário o uso de imagens, materiais concretos, prancha de comunicação, rotina entre outras. Das atividades propostas para a turma, as que ele realiza com são as atividades que envolvem leitura com imagem, números, jogos de encaixe, pareamento, sombreamento de letras, associação a imagem, textos que envolvem musicas, ele ainda não consegue realizar as atividades que exige registros. Apresenta um bom desenvolvimento em: jogos de pareamento, associação de imagem, jogos de encaixes, quebra cabeça entre outras, gosta de realiza-las individualmente. As atividades que apresentam mais dificuldades são as de interação social, a mudança de rotina e comunicação. Jefferson já consegue expressar suas necessidades, desejos e interesses em alguns momentos como: quando não quer realizar algo, ir ao banheiro, quando quer algo (alimento preferido, brinquedo entre outros), mas em alguns momentos utiliza as pessoas como ferramenta. As expectativas escolares em relação à criança, é que avance nas diferentes linguagens, ampliando o seu vocabulário na construção de novos significados, e por meio das intervenções avance na simbolização para que compreenda melhor os conhecimentos mais abstratos e com o tempo seja uma criança mais independente e funcional.

A escola relata que a participação do aluno no Atendimento Educacional Especializado (AEE), está fazendo toda a diferença no avanço do mesmo, por entender que os recursos e o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) são necessários para desenvolver diferentes habilidades, favorecendo o seu desenvolvimento nas diferentes áreas do ensino comum. Quanto aos recursos materiais disponibilizados na escola, ainda não temos o suficientes para a preparação e elaboração de atividades diferenciadas no ensino comum. Na SRM estamos avançando a cada dia, e com possibilidades de melhorar, contribuindo na acessibilidade destinada aos serviços do AEE, adquirindo diferentes recursos. Os recursos utilizados pela criança, seu desenvolvimento, avanços, dificuldades e intervenções necessárias, são discutidos entre professora auxiliar, professora do ensino regular, coordenadora pedagógica e professora do AEE, quinzenalmente nos planejamentos ou de acordo com as necessidades apresentadas no decorrer do trabalho. Segundo a professora do AEE, Jefferson consegue realizar as atividades propostas, principalmente quando o atendimento é em grupo, estimulado pela observação que faz dos outros alunos, considerado assim um momento positivo, As crianças têm demonstrado um bom relacionamento com Jefferson, as vezes ainda acontece um estranhamento entre ambas partes, mas nada que se refira a algum tipo de preconceito ou outro comportamento que possa preocupar a inserção do mesmo na sala de aula.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A equipe pedagógica relata que com a formação proposta pela escola para todos os professores, ajudou bastante ao desenvolvimento dos profissionais da mesma, pois foi possível discutir sobre o aluno, suas necessidades, avanços e limitações, resultando numa dimensão positiva e coletiva. Segundo a mãe, Jefferson até o 1 ano de vida parecia ser uma criança normal, como ela precisava trabalhar quem cuidava dele era sua tia. Depois que nasceu sua prima, ele começou a apresentar comportamentos estranhos, não podia ver a criança mamando, chorava muito, começou a estranhar quando tinha outras pessoas em volta, teve uma vez que chorou tanto que foi preciso levar para o hospital tomar medicamentos. Apresenta comprometimentos significativos na interação, comunicação, mudança de rotina, alimentação restrita e interesses.

É uma criança inteligente, mora com a mãe, sendo filho único. Jefferson frequenta a escola desde os dois anos de idade, segundo a família, a escola não oferecia suporte para atender a criança. Aos cinco anos Jefferson recebeu o diagnóstico de Autismo, então a mãe procurou atendimento específico para o mesmo em outra escola. Aos cinco anos começou a frequentar o AEE, a mãe relata a imensa satisfação, pois a criança teve um avanço significativo em seu comportamento, na socialização, na realização de tarefas escolares entre outros aspectos, A mãe diz que a criança recebe atendimento educacional, clínico e outros tais como: Fonoaudiólogo, psicólogo, Neuropediatra, Atendimento Educacional Especializado -AEE na Sala de Recursos Multifuncional- SRM e Professor auxiliar em sala de aula regular. A mãe e a tia de Jefferson demonstram ser bem atenciosas, entendida quanto aos direitos do filho, e participa ativamente do processo de ensino aprendizagem. Considerando o relato, observa-se grandes avanços no que diz respeito a socialização e concentração do aluno, para Jefferson continuar avançando vai ser necessário continuar oferecendo-lhes recursos adequados, estimulação e mediação significativa, bem como sua continuidade nos atendimentos.

Minha atuação no atendimento educacional especializado de Jefferson foi além do espaço escolar em sala de recursos, pois para executar minhas atividades diretamente com o aluno foi preciso dispensar tempo para diálogos com a família e outros profissionais. Só assim consegui formar um elo de trabalho e atuação pedagógica para continuar orientando a família e demais pessoas envolvidas no processo de aprendizagem de Jefferson. A maior preocupação, nesse momento era sobre a aprendizagem de Jefferson, pois o mesmo se mostra interessado em participar de todas as aulas, mas apresentava um prejuízo significativo na comunicação verbal e na interação social e assim produzia um entrave nessa área específica do conhecimento, que foi evidenciada durante o atendimento educacional especializado.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece nova concepção de educação especial que complementa ou suplementa o processo de ensino na sala comum. Portanto, o Atendimento Educacional Especializado é caracterizado como uma ação da educação especial voltada para a promoção da acessibilidade. Em conformidade com a Política: Em conformidade com a política:

> O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional

ISBN: 978-85-5757-065-8

> 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, p.15).

Para conseguir elaborar um plano de atendimento, minha primeira ação, foi conversar com a professora de sala de aula regular para saber as dificuldades encontradas por ela e pelo aluno em determinadas atividades. Após a conversa, foi necessário planejar um atendimento envolvendo as questões de ensino aprendizagem necessárias para contemplar as dificuldades enfrentadas pelo aluno. Apresentaremos as experiências de ensino aprendizagem executadas com o aluno na sala de recursos, estabelecendo alternativas além daquelas selecionadas para o plano.

Após ser feita a avaliação inicial de Jefferson, deu-se início formal dos atendimentos de recursos multifuncionais. O aluno é atendido duas vezes por semana, com duração de 1 hora cada atendimento, no contra turno de sala de aula regular, são feitas observações sobre seu comportamento nos diversos locais e momentos, já que as dificuldades e comportamentos apresentados em sala de aula podem ser diferentes daqueles apresentados em sala de recursos. Em relação aos pais, sempre é realizada entrevistas no início de cada ano letivo , para a obtenção de dados referente a necessidade de alguma intervenção pedagógica além das cotidianas. Durante o ano são realizados encontros, quando necessário com a família, a professora da sala de aula regular e a professora do atendimento para trocarmos experiências.

A principal dificuldade de Jefferson verificada na avaliação pedagógica a ser trabalhada nesse atendimento está na questão da comunicação e interação social do aluno. Ao iniciar o atendimento, percebi que Jefferson possuía alguns conhecimentos básicos, porém necessitava de maior habilidade para se comunicar e interagir, uma forma de alcançar os objetivos das tarefas referentes ao 1ºano do ensino fundamental I. Chegando à sala de AEE, o aluno foi submetido a uma avaliação inicial onde direcionamos o olhar para a realização de atividades mediadas pelo professor visando localizar, detectar déficits relacionados á orientação espacial, dimensional, temporal, esquema corporal, alterações de percepções visuais, táteis, consciência numérica e alfabética.

Verificamos que aluno conseguia realizar algumas atividades com comandos simples como a repetição de letras do alfabeto, números, ações cotidianas como sinalizar quando queria ir ao banheiro, ou lanchar entre outros. Por isso foi necessário estimular essa compreensão através do auxílio de recursos concretos como o computador (Fig. 1 e 2), já que Jefferson ainda tinha dificuldades na realização de algumas atividades.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Atividade 1 – Consciência numérica

FIGURA 1 – Aprendendo contar e associar o número a sua quantidade.

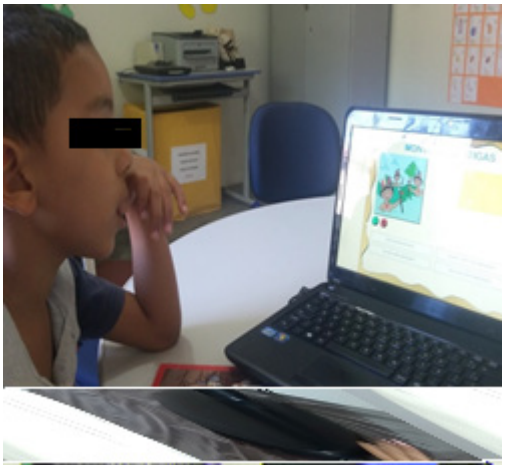


FIGURA 2 – Jefferson em atendimento, realizando atividade do plano.

Na figura 2, é possível observar Jefferson trabalhando com um jogo de encaixe dos números na sala de recursos. A utilização do jogo de encaixe dos números, por exemplo, ou de qualquer outro elemento concreto durante as atividades satisfazem algumas necessidades que o aluno apresenta, pois se encontra em processo de elaboração dos conceitos matemáticos ao tentar compor uma sequência numérica, está ao mesmo tempo elaborando novos conceitos em sua aprendizagem. Observei também a tranquilidade do aluno na realização da atividade, já que nesse ambiente de aprendizagem, sala de recursos, Jefferson se sente mais a vontade de aprender a tarefa que está executando.

Atividade 2 – Comunicação oral e interação social do aluno

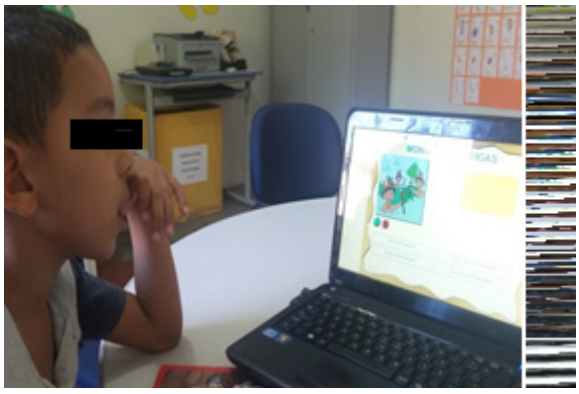


FIGURA 3 – Atividade de socialização para Auxiliar a interação de Jefferson com seus pares.

FIGURA 4 – Notebook, equipamento que Acompanha os materiais disponibilizados Pelo MEC para a SRM tipo – 1.

Ao realizar essas atividades com Jefferson foi possível detectar alguns pontos que ainda se mostravam falhos na sua aprendizagem, então esse foi o momento de tentar suprir essas dificuldades através da utilização do jogo, e posteriormente realizar as anotações necessárias para possíveis planejamentos de atendimento. No início Jefferson demonstrou dificuldades em realizar a tarefa proposta, referente a (Fig.3 e 4), cantigas de roda, mas depois agrupamos

ISBN: 978-85-5757-065-8

com os outros alunos da sala de recurso multifuncional para que ao mesmo tempo ele pudesse compreender a atividade de forma a se socializar com as outras crianças.

Atividade 3 - Processo de alfabetização do aluno.

FIGURA 5 – Alfabeto móvel

FIGURA 6 – Jogo de associação de letra inicial ao desenho.

Após a realização da atividade com as letras do alfabeto móvel (Fig.5) e posteriormente com o jogo pedagógico associação da letra inicial com o desenho (Fig.6) pode-se observar que com a sequencia e a repetição do exercício desenvolvido com as letras em situações diferentes, primeiramente foram analisadas de forma simples, onde o aluno colocaria as letras na ordem, mudou-se a atividade de forma a ampliar o exercício proposto para o atendimento, e de uma maneira em que o mesmo associaria a letra inicial ao desenho correspondente, uma forma dinâmica de aprender e compreender a atividade realizada com sucesso. Nesse processo continuou-se utilizando materiais concretos como ferramenta de auxílio na organização mental, incluindo letras móveis para que o aluno aprendesse a utilizá-las como ferramenta durante a realização de outras atividades.

Nesse novo caminhar de Jefferson com a aprendizagem significativa, adquirida com as propostas do atendimento na sala de recurso, o aluno nem sempre corresponde corretamente em algumas situações, em outras sim, as experiências realizadas fizeram com que o mesmo nomeasse as letras, mesmo não se comunicando, repete-as, colocam em ordem, compreende os números estudados, faz uso de quebra-cabeça, montando-os de forma correta. Assim podemos perceber que o aluno já apresentava alguns conhecimentos prévios, daí então o mesmo começou a desenvolver, um caminhar que evoluiu e que poderá dar continuidade.

> Ausubel propôs uma teoria , conhecida por **Teoria da Aprendizagem Significativa,** através da qual que é a partir de conteúdos que indivíduos já possuem na **Estrutura Cognitiva**, que a aprendizagem pode ocorrer. Estes conteúdos prévios deverão receber novos conteúdos que, por sua vez , poderão modificar e dar outras significações aquelas pré-existentes. Nas palavras do próprio autor “o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados” (Ausubel,Novak e Hanesian,1983).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Assim, a aprendizagem significativa do aluno é um processo por meio do qual novas informações estão relacionadas a particularidade e especificidade prévia do aprendiz, para que o mesmo possa construir conceitos pessoalmente relevantes, e é a eles que novas informações devem ser relacionadas apara que o aluno possa organizar outros conhecimentos.

Com essas atividades buscou-se trabalhar com o aluno diferentes elementos de seu processo de aprendizagem, a leitura, a escrita, a sequencia, comunicação, além de se trabalhar com a autoestima e confiança desse aluno. O computador mostrou-se um elemento motivador para o desenvolvimento da proposta com o aluno, podendo ser utilizado como facilitador da aprendizagem, através da utilização de diferentes softwares ou mesmo como recurso para a escrita, e também como motivador e lúdico, pois com o aluno Jefferson foi a melhor forma de desenvolver a comunicação e interação social na escola e fora dela.

Nas atividades propostas para o aluno, observou-se uma zona maior de aproximação do mesmo com a atividade, um envolvimento, o despertar que antes parecia não ter interesse. O aprender se tornou mais interessante devido ao material de uso ser concreto e tornar a aprendizagem mais atraente, o aluno aos poucos conseguiu realizar os comandos das atividades propostas pelo plano de atendimento na sala de recursos multifuncional. Os resultados durante o desenvolvimento das ações , ocorreram de maneira satisfatória, uma vez que o aluno passou a construir suas próprias possibilidades de uso dos materiais , despertando no mesmo uma mudança atitudinal na sua rotina diária.

Portanto acredito ser primordial tomar como essência o tempo de cada aluno, respeitar suas dificuldades, valorizar suas potencialidades, para que a proposta pedagógica se torne inclusiva, onde o aluno possa e deva ser participativo e não somente parte de um projeto escolar. Quanto ao AEE para o aluno Jefferson, busca-se entender a cada dia a prática, planejar um trabalho que contemple a inclusão dele como pessoa, como aluno em conjunto com os colegas, ter consciência que a inclusão não se faz sozinho, e por isso trabalhar de forma que o processo inclusivo não seja pensado e executado de forma passiva, mecânica, mas discutido, planejado e efetuado conforme a dificuldade e a necessidade de cada caso.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno Autista é chamado, ocasionalmente, de autismo infantil precoce, autismo da infância ou autismo de Kanner. Conforme o DSM-IV-Tr (APA, 2002) O autismo se caracteriza pela presença de um comprometimento severo e invasivo em três áreas do desenvolvimento: Habilidades de interação recíproca, habilidades de comunicação, e presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipadas. Por isso, a essas três áreas é dado o nome de “Tríade do Autismo”. As formas como se manifestam essas alterações variam imensamente, dependendo do nível de desenvolvimento e idade cronológica do indivíduo.

O movimento inclusivo mundial estruturado por meio de diferentes documentos vem apresentando formas que afetam diretamente o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais, oportunizando-os na participação efetiva na sala de aula regular. Essas crianças começaram a ser significantes para as escolas comuns, considerando que as mesmas são capazes de aprender, desenvolver-se e relacionar-se com os demais, enfim viver

ISBN: 978-85-5757-065-8

o cotidiano da escola.

Esse trabalho objetiva ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, ampliando assim, o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades de vida diária e da comunicação alternativa, visando à autonomia, partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para promover o avanço conceitual.

De acordo com o objetivo proposto, espera-se que o sujeito em estudo desenvolva sua autonomia, bem como sua socialização e comunicação, estabelecendo vínculos afetivos, amplie suas relações sociais e consiga se sobressair de forma significante nas atividades escolares, desenvolvendo competências sócias cognitivas a serem vivenciadas no decorrer de toda a sua vida. Esse trabalho expressa em seu conteúdo a realidade de trabalhar com crianças com espectro autista incluídas no ensino regular, afirmando que existem dificuldades no trabalho realizado com as mesmas, por apresentarem dificuldades na comunicação e interação social.

Considerando que as mesmas aprendam em sua diversidade, precisamos de nos comprometer enquanto educação inclusiva, a promovermos a transformação dos atores educacionais, aptos a conviverem com a diversidade, a inclusão e, capazes, ainda de programarem, coletivamente, uma sociedade harmônica, com respeito ás diferenças, com igualdade de oportunidade e feliz. Ao nos defrontarmos com as peculiaridades impostas pelo Transtorno do Espectro Autista, devemos buscar a criança que se esconde por dentro de pequenas cápsulas, muito sutil, mas tênue o suficiente para imprimir sua marca que direciona o olhar somente para seu mundo único, mas que também possa se livrar dos preconceitos em sua maioria impresso por um laudo que determinam todo o destino, e que possamos ver esse sujeito além de suas limitações.

Assim acreditamos que o Atendimento Educacional Especializado-AEE, permite essa flexibilidade, levando-nos a refletir sobre o que foi desenvolvido, e o que ainda precisa ser desenvolvido, e que a troca de conhecimentos entre os profissionais envolvidos com o aluno, possa permitir novas construções e novas elaborações. Assim nos permitimos perceber que nada está pronto ou finalizado, trocamos de papel constantemente, ensinamos e aprendemos o tempo inteiro. Aquilo que precisa ter significado para um, deve passar pelo entendimento e compreensão do outro, e, essa troca acontece o tempo inteiro, nos colocando em desequilíbrio a cada nova proposta, portanto esse trabalho busca estimular a discussão, o debate e a pesquisa sobre essa temática tão relevante, que a partir deste estudo de caso, outros surjam e um diagnóstico acerca do AEE, possa ser realizado, um levantamento de várias realidades distintas partindo desta experiência inicial.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3. REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D., HANESIAN, H. Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1983

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 6.571 de 17 de setembro de 2008.p.15**

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

GUATEMALA. Assembleia Geral, 29° período ordinário de sessões, tema 34 da agenda. **Convenção interamericana para a eliminação contra as pessoas portadoras de deficiência,** 1999.

KANNER, L.Autistic Disturbances of affective contact. Nervous Child, v.2 p.288. 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**: v.1**: a fundamentação filosófica.** Brasília: MEC/SEESP, 2004

Ministério da Educação. Inclusão. Revista da Educação Especial**. O Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, v. 05. n 01. Brasília: SEESP, 2010.

Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009. P.111.

A RELAÇÃO DIALÓGICA ENTRE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SALA DE AULA COMUM: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Cláudia Roberto Soares de Macêdo
Franceliza Monteiro da Silva Dantas

RESUMO

Com o Paradigma da Inclusão, estudos que possam desvendar práticas pedagógicas com estudantes com deficiência em prol da inclusão escolar desses sujeitos se faz mister. Nesse contexto, os estudantes com deficiência têm o direito de serem matriculados na Sala de Aula Comum, permanecer, participar e se desenvolver em ambiente o mais inclusivo possível. A Política Nacional da Educação Especial, tendo em vista a garantia dos direitos reservados ao público-alvo da Educação Especial, institui o Atendimento Educacional Especializado como um atendimento que deve ser oferecido a esse público no contraturno. Esse artigo objetivou desenvolver um estudo bibliográfico acerca da necessidade dialógica constante entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado e da Sala de Aula Comum, os quais lidam diretamente com estudantes com deficiência, em prol da inclusão escolar. A revisão de literatura bibliográfica se fundamentou na busca eletrônica de artigos publicados na base de dados - Portal Scientific Electronic Library Online (ScieLo) – no período de 2015 a 2017. Analisamos 14 produções, as quais revelaram que há necessidade de todos dialogarem no ambiente escolar, dar-se visibilidade ao fazer docente no Atendimento Educacional Especializado a fim de pensarmos os rumos da Educação Especial, de evitarmos contradições e desvalorização do Atendimento Educacional Especializado, além da articulação entre o ensinar e as especificidades de quem aprende, tendo a formação continuada em serviço como um dos caminhos para refletirmos acerca de práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. INCLUSÃO ESCOLAR. FORMAÇÃO CONTINUADA.

ABSTRACT

As Inclusion Paradigm, studies that can unveil pedagogical practices with students with disabilities in favor of the school inclusion of these subjects is necessary. In this context, students with disabilities have the right to be enrolled in the Common Classroom, to stay, to participate and to develop in the most inclusive environment possible. The National Policy on Special Education, in order to guarantee the rights reserved to the target audience of Special Education establishes as a specialized educational service that must be offered to the target population of Special Education in the other school hours. This article aimed to develop a bibliographical study about the constant dialogical need between specialized educational service professionals and the Common Classroom, which deal directly with students with disabilities, in favor of school inclusion. The bibliographic study was based on the electronic search of articles published in the database - Scientific Electronic Library Online (ScieLo) - in the period from 2015 to 2017. It was analyzed 14 productions, which revealed that there is a need for all to dialogue in the school environment, give up visibility to the teaching of ESA in order to think about the paths of Special Education, to avoid contradictions and devaluation of the specialized educational services, in addition to the articulation between teaching and the specificities of those who learn, and continuing education in service as one of the ways to reflect about inclusive pedagogical practices.

KEYWORDS: SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES. SCHOOL INCLUSION. CONTINUED TRAINING.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1. INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que todos têm direito à educação, e, além desse direito, ao público-alvo da Educação Especial, há também o de participar do Atendimento Educacional Especializado (AEE), pretende-se realizar uma revisão de literatura bibliográfica que abarque a díade: sala de aula comum e AEE, enquanto parceiros na garantia dos direitos escolares dos estudantes com deficiência.

Ao adentrar a experiência de professora da Rede pública em 2012, observou-se os processos inclusivos escolares e percebeu-se que quando o assunto é prática escolar inclusiva ainda há inquietações entre os docentes. Estes têm nas salas de aulas alunos com deficiências matriculados, porém não acreditam na inclusão escolar, provocando uma discordância entre o pensado e o feito em educação (ARTIOLI, 2006). Ainda há também uma cultura escolar de apontar o aluno com deficiência como sendo de responsabilidade do professor do AEE ou de Apoio/Auxiliar, eximindo do coletivo as parcerias que se pode estabelecer em prol da inclusão escolar dos sujeitos.

Diante das reflexões advindas das experiências formativas, a delimitação do tema de estudo, interliga-se às experiências formativas do pesquisador (BEAUD; WEBER, 2007).

Ao experimentar hoje, a dualidade: Professora do AEE e Professora de Sala de Aula comum, em contextos escolares diferentes, observa-se questões que buscam traduzirem-se no diálogo reflexivo proposto nesse estudo com vistas a uma intervenção que acontecerá a posteriori, pois há uma pretensão de continuidade a esses estudos mesmo após a escrita desta pesquisa, através do Doutorado em Educação pela UFRN, que a autora está inserida.

Se por um lado, cotidianamente, observa-se nas práticas de professores, a ausência de planejamentos adaptados e diversos para o estudante com deficiência na sala de aula, que optam por se distanciarem da possibilidade de que o AEE pode contribuir nesse apoio, levando aos estudantes com deficiência, a um empobrecimento curricular, conforme pesquisas na área (PEDROSA, 2010; GOMES; MENDES, 2010; MENDES, 2011, NUNES, 2012); Por outro, enquanto professora de sala de aula comum, ao tentar realizar um trabalho com vistas à participação, aprendizagem de todos os estudantes, nos últimos 05 anos, experimenta-se desafios para aproximar família, escola e AEE para a responsabilidade conjunta e em rede de parcerias das demandas dos estudantes com deficiência.

As principais consequências que se podem observar na escola, pelas vias do AEE, diante das situações relatadas é a evasão ou desmotivação para frequentar esses espaços, por parte dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Estudos corroboram a evasão, ou exclusão vivida atualmente por estudantes com deficiência (KASPER; LOCH; PEREIRA, 2008; PADILHA, 2013, ANTUN, 2013; BARTON, 2003).

Diante dessas vivências e do diálogo com outros colegas professores, o que se percebe é o AEE e a sala de aula caminhando em paralelo, e o aluno com deficiência que frequenta os dois lugares, com suas demandas e possibilidades, ora se sente “menos deficiente”, ora, “mais”, dadas as condições ou barreiras atitudinais nos diversos contextos.

Diante dessa realidade, tendo como princípio que o desconforto vivido por muitos dos

ISBN: 978-85-5757-065-8

estudantes com deficiência nas salas de aula comum, provocado pelas mais diversas situações, pode levar à desistência de seus direitos, o atual contexto escolar em uma perspectiva inclusiva se torna campo de várias investigações para combater tais situações discriminatórias e excludentes. Defende-se uma aproximação entre os vários profissionais que lidam com esses estudantes, como traz a política da Educação Especial em uma perspectiva Inclusiva e alguns autores, como Bedaque (2015), a qual busca favorecer o trabalho coletivo e atingir com mais qualidade o desenvolvimento dos estudantes atendidos pelo AEE.

Como revela a autora:

> A colaboração no desenvolvimento das atividades dos professores de AEE e de sala de aula regular precisam ser consideradas como instrumento relevante no processo educativo [...] é imprescindível uma relação dialógica entre os profissionais numa dimensão horizontal que considere o trabalho colaborativo com vistas à aprendizagem dos alunos, com abertura ao diálogo e à reflexão, troca de saberes, produção e transformação de saberes subsidiando o trabalho pedagógico. (BEDAQUE, 2015, p. 35-37)

Entender o ensino e aprendizagem como processos que requerem planejamento e avaliação constantes entre todos os envolvidos no fazer docente, requer a colaboração permanente de todos. O processo reflexivo necessita ser corriqueiro nas ações docentes, não somente na formação inicial do professor, mas continuamente (MENDES, 2005), compreendendo a dimensão intencional no ato de propor ações que extrapolem a inserção pela matrícula do aluno com deficiência, e garantindo-lhe a possibilidade de permanecer e aprender no contexto escolar (BRASIL, 2008a, 2008b, BEDAQUE, 2015).

Ao defender a inclusão escolar, reporta-se à ideia de que é preciso haver na escola uma reorganização do sistema educacional para considerar as demandas que chegam às escolas (GLAT; NOGUEIRA, 2002). Portanto, esse artigo objetivou desenvolver uma revisão de literatura bibliográfica acerca da relação dialógica (necessária) constante entre os profissionais do AEE e da Sala de Aula Comum, os quais lidam diretamente com alunos com deficiência no contexto escolar, a fim de levantar elementos para trabalhos futuros na área.

1. **DESENVOLVIMENTO**

Hoje, faz-se necessária uma inclusão que ultrapasse a admissão do estudante com deficiência na escola, garantindo-lhes uma permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento como outorgam as políticas públicas (BRASIL, 2008).

Essa defesa nem sempre existiu. A Educação Especial tem se desenhado nos processos sociais e históricos que a humanidade vivencia, a qual se constituiu para atender a grupos excluídos na perspectiva da segregação, logo, ela se materializa em teorias e ações que vão desde ao embate da exclusão vital da pessoa com deficiência, passando pela integração até chegar à defesa pela sua inclusão social e escolar, através dos movimentos e lutas historicamente traçadas.

A partir da década de 90, o Paradigma da Inclusão surgiu como defesa dos direitos de

ISBN: 978-85-5757-065-8

todos aos bens comuns sociais. Na atualidade, a Educação Especial realiza ação educativa de caráter suplementar e complementar, substituindo "o modelo de duas caixas" (escola regular e especial), historicamente produzida. A Educação Especial passou a ser vista como modalidade para a construção de um sistema educativo inclusivo.

De acordo com o Princípio que rege o Paradigma da Inclusão, todos os alunos, independentemente de suas condições devem ser acolhidos nas escolas comuns, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, na tentativa de erguer uma sociedade inclusiva de educação para todos (Declaração de Salamanca - UNESCO, 1994).

Percebe-se que essa luta permanece até hoje, quando se observam as práticas pedagógicas no espaço escolar que se pretende inclusivo. Uma das garantias oferecidas à pessoa com deficiência na escola é o AEE. A Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) institui o AEE como um atendimento que deve ser oferecido ao público-alvo da Educação Especial no contraturno da sala de aula comum, cuja função é complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, incluindo àquele com TEA e os que apresentam altas habilidades/superdotação.

O objetivo do AEE é identificar, elaborar, organizar, recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades especiais (BRASIL, 2008a; BEDAQUE, 2015). E institui que haja articulação entre o AEE e a proposta curricular comum.

Mas, será que ocorre o diálogo entre os profissionais do AEE e da Sala de Aula comum? Como isso ocorre? Se não ocorre, como propor isso no interior da escola/ como favorecer uma ação que possa subsidiar a perspectiva de que todos precisam se implicar no processo de escolarização da pessoa com deficiência?

Essas questões instigam reflexões acerca do fazer docente tanto do AEE como da Sala de Aula Comum, como a Escola como um todo, frente às atuais demandas.

1.1 **Metodologia**

Esse estudo tem natureza bibliográfica[1], fundamentou-se na busca eletrônica de artigos publicados na base de dados - Portal Scientific Electronic Library Online (ScieLo). O refinamento da pesquisa parte da busca pela articulação entre profissionais da educação (AEE e Sala de Aula Comum) como possibilidade para pensar a organização do fazer docente frente às demandas advindas de uma escola pautada no Paradigma da Inclusão.

Foi realizado um levantamento de artigos no período de 2015 a 2017, através dos descritores-chaves: **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Sala de Aula Comum; SRM; AEE e Sala de Aula Regular; AEE.**

Foi assinalada toda a produção que indicava, pelos títulos e resumos, a interface sala de aula comum e AEE. No total, foram analisadas, de forma descritiva, 14 produções.

1 A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir do "levantamento de um material com dados já analisados, e publicados por meios escritos e/ou eletrônicos" (MATOS; VIEIRA, 2001, P. 40). Vide: MATOS, Kelma S. L. VIEIRA, Sofia L. **Pesquisa educacional – o prazer de conhecer.** Fortaleza: ED FDR/ ED UECE, 2001.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1.2 **Resultados/discussão**

O modelo educacional vigente não se deu de uma hora para outra, assim, nem sempre as concepções que hoje são defendidas, existiram. Busca-se, portanto, hoje, materializar nas propostas e ações escolares, a ideia de que todos têm direito à educação, e que excluir o outro do processo escolar é inconstitucional, logo, a escola precisa ser inclusiva para abarcar a todos, independentemente das condições que apresentam e/ou estão inseridos. Essa mudança no modelo educacional inclusivo rebate nas pesquisas e publicações na área de educação especial.

Para ratificar o dito, uma série de políticas é articulada: nacionalmente, o registro da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) e, mais atualmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e, internacionalmente, destaca-se a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

O direito legal pode levar a escola atual a discursar/teorizar um ensino "politicamente correto", como a necessidade de aceitação do outro que aprende de modo peculiar e/ou de adequação curricular as suas necessidades no processo escolar, porém, se o assunto é incluir, é mister adentrar as práticas escolares a fim de investigar a consolidação dessas políticas materializadas nas ações docentes vigentes.

O currículo, como documento histórico e cultural, organizador de conhecimentos previamente selecionados (KLEIN, 2010) pode exercer controle social e formar identidades a partir das visões que se tem sobre o ato de ensinar e de aprender (SILVA, 1999). Portanto, é importante perceber como os professores de sala de aula comum que possui estudante com deficiência, organizam as estratégias de ensino e como pensam que ocorre a aprendizagem desses sujeitos, como organizam o currículo, se suas propostas estão de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Ao mesmo tempo, se esse estudante frequenta o AEE, é preciso observar se a prática exercida pelo profissional também está de acordo com o PPP escolar e se esses profissionais interagem entre si, se planejam juntos e como as ações para esse estudante único que está matriculado nos dois espaços por direito estão sendo construídas/articuladas.

Mediante essas assertivas, ao realizar levantamento de Artigos que versam sobre a Relação: AEE e Sala de Aula Comum, no Portal ScieLo (2015-2017), a partir dos descritores supracitados, descreve-se a seguir os trabalhos encontrados:

- **Com o descritor: Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Aula Comum verificou-se apenas 01 trabalho:**

Esse trabalho versa sobre os aspectos da organização e funcionamento do AEE na visão dos professores que atuam em SRM, é um estudo em larga escala, que consultou 1.202 professores, em 20 estados e mais de 150 municípios e revelou que, assim como defendo, há uma necessidade de apoio entre os profissionais na escola para contribuir com o AEE (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

ISBN: 978-85-5757-065-8

- **Com o descritor: Sala de Recursos Multifuncionais, 05 trabalhos –** (PASIAN; MENDES; CIA, 2017), que já fora citado acima e 04 a seguir**:**

Anache e Resende (2016) apontam como a avaliação da aprendizagem nas SRM's para alunos com deficiência são conduzidas pelos professores do AEE, abordando as características que a constitui. As autoras apontam que os critérios que norteiam o encaminhamento e avaliação dos estudantes se centram na identificação de comportamentos inadequados e/ou dificuldades de aprendizagem. Nesse texto há a presença da dificuldade do diálogo entre professores do AEE e da Sala de Aula Comum e as consequências que isso traz para os alunos.

Oliveira e Manzini (2016) revelam por meio de um estudo de caso, os motivos que levam ao encaminhamento dos estudantes ao AEE, e quem de fato compõe a SRM no lócus da pesquisa – esse texto apesar de não está preocupado diretamente com a relação entre os profissionais da sala de aula comum e AEE, traz no cerne das discussões essa necessidade.

Silva et. al (2015), revela que a ocorrência do Burnout (esgotamento profissional) em professores pode afetar suas práticas educativas, seu repertório de habilidades sociais e reflete no comportamento de alunos.

Anjos (2015) traz a proposta de aliar os saberes dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais na produção de conhecimento na área da Educação Especial para ampliar as políticas e práticas de inclusão escolares no Brasil.

- **Com o descritor: Atendimento Educacional Especializado e Sala de Aula Regular, apenas 01 trabalho:**

Togashi; Walter, (2016) subdividiram o artigo em dois estudos (I e II). Versa sobre a implementação de um programa de capacitação oferecido a professores da rede municipal do RJ, que atuam no AEE para introduzir o uso do sistema PECS-Adaptado junto aos alunos com TEA da região. O estudo I, realizado em uma sala de recursos no município do Rio de Janeiro, no qual participaram a professora do AEE e o aluno com TEA, foi o follow-up de uma pesquisa maior e teve como objetivo verificar a eficácia e continuidade do uso do PECS-Adaptado pela professora do com o aluno, o qual sinalizou que ela continuou usando o sistema de comunicação com ele. O Estudo II objetivou analisar as interações comunicativas do mesmo aluno do estudo I com uma professora e uma estagiária em ambiente de sala de aula regular (TOGASHI; WALTER, 2016) E verificou-se a importância do diálogo nas relações professor-professor e professor-aluno.

- **Com o descritor: Atendimento Educacional Especializado, 12 trabalhos -** os 04 já supracitados (PASIAN; MENDES; CIA, 2017; ANACHE; RESENDE, 2016; OLIVEIRA; MANZINI, 2016; TOGASHI; WALTER, 2016) e os oito seguintes:

O primeiro, de Beltrame e Sampaio (2015), onde a prática da educação inclusiva foi objeto de reflexão, a partir da análise de um projeto de AEE, chamado Centro de Iniciação Paralímpica (CID-PL), através de uma pesquisa qualitativa e descritiva na rede pública do Distrito Federal, observou-se que há uma tendência de afastamento do AEE observado, do propósito de contribuir para a educação inclusiva, frisando os resultados esportivos como objetivos centrais do projeto de AEE, em detrimento ao esporte como prática educacional e participativa, que, este, ao contrário sobrepõe o processo ao resultado.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Esse é um dado preocupante, pois há uma tendência ao distanciamento do AEE com o que defendem as políticas, qual seja a de incluir todos e de combater práticas de exclusão dos "menos aptos". Se tomarmos os resultados como centro, certamente, os estudantes com deficiência ficarão fadados à exclusão.

No segundo, Guerra, et. al (2015), também traz um dado preocupante, aponta que de 92 encaminhamentos ao AEE em um município do interior Paulista a maioria dos alunos atendidos não possuem diagnóstico de deficiência e que o fato de um estudante se comportar de maneira inadequada é motivo para encaminhar ao AEE. Esses dados revelam a falta de clareza dos profissionais quanto à finalidade e público-alvo do AEE. Ilustrando uma das fragilidades presentes em muitas das escolas brasileiras.

No terceiro, Pletsch (2015), aborda diferentes dimensões do processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no AEE oferecido numa classe multifuncional em uma escola localizada na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, no ano de 2013, através de uma pesquisa-ação. Essa pesquisa aponta como resultado a eficácia de uma formação continuada para os professores e os ganhos para os alunos provenientes da proposição de adaptações pedagógicas para os estudantes com deficiência (uso de tecnologia assistiva e comunicação alternativa).

O quarto, Fantacini e Dias (2015), apontam que diante das atuais demandas da educação inclusiva, são questionadas as condições de ensino organizadas nas escolas comuns para alunos que apresentam deficiência intelectual, uma vez que, em geral, há um descompasso entre as condições de ensino e as especificidades que os alunos apresentam. Os resultados exibidos sugerem que é necessário conhecer como estão acontecendo as práticas inclusivas. O estudo é uma amostra de uma experiência que está caminhando e espera-se que possa contribuir para a organização do ensino dos alunos com deficiência intelectual.

O quinto, os autores Santiago; Santos; Melo (2017), discutem os dados do Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP) no Estado do Rio de Janeiro (OEERJ) no que tange ao processo de avaliação e inclusão em educação, enquanto parâmetro importante para avaliar as propostas pedagógicas que estão sendo empregadas, no que se refere à viabilização da participação e aprendizagem para todos como prezam as políticas.

O sexto artigo, escrito por Santiago e Santos (2015), ao analisar uma experiência de formação continuada de professores atuantes no AEE no RJ, aponta o planejamento pedagógico como eixo norteador dos processos de reflexão e transformação da realidade escolar, e aponta a necessidade dos vários atores escolares (professores, alunos, gestores) nessa construção.

O sétimo, escrito por Silva; Molero; Roman (2016), pondera a necessidade da relação saúde e educação como aliadas no processo de construção recíproca e enriquecedora à pessoa com deficiência, onde uma não adentre a função da outra, mas estejam imbricadas na luta pela desmistificação da deficiência como patologia, em busca de alternativas pedagógicas para o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos.

O texto apresenta a concepção social da deficiência, a qual é defendida, em detrimento à concepção biológica da ciência. A primeira (visão social) pondera o biológico, mas atrela as dimensões políticas e sociais para alertar de que a depender do olhar da sociedade, as barreiras

ISBN: 978-85-5757-065-8

ou possibilidades podem ser criadas diante da deficiência (foco na sociedade), assim, a pessoa com deficiência precisa ser vista como pessoa, com direitos, antes que se olhe para o seu atributo (marca).

Já a segunda, deposita no quadro clínico as condições de sucesso ou fracasso do ser deficiente (foco no indivíduo) onde a sociedade não se implica na garantia de seus direitos. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009).

Por fim, o oitavo, Baptista e Viegas (2016), apontam que em uma realidade pública municipal de Porto Alegre/RS, ao se observar a relação educação especial e educação regular, depreendeu-se que a reconfiguração da educação nesse lócus se deu com base na obrigatoriedade da dupla matrícula como argumento para oferecer aos alunos com deficiência, um ensino na escola comum, com isso, a escola especial, se torna centro de AEE para continuar a atender os alunos público-alvo da educação especial. Percebem-se ainda vestígios de uma garantia, apenas por força da lei, esvaziando o humano que há acima de qualquer ser que possua deficiência.

O quadro 01 a seguir sintetiza o que as pesquisas apontam com relação a esse objeto de estudo. Ele descreve os objetivos, e principais resultados achados.

Quadro 01: Pesquisas no Portal ScieLo entre 2015-2017: A Relação AEE e Sala de Aula Comum

Autor (a)/Ano	Objetivos	O que os Resultados Indicam
PASIAN; MENDES; CIA, 2017.	Conhecer a opinião dos professores de SRM sobre a organização do AEE.	**Aponta a necessidade de apoio de outros profissionais.**[1]
ANACHE; RESENDE, 2016	Caracterizar o processo da avaliação da aprendizagem escolar realizada pelos professores das SRM que oferecem o AEE em um município brasileiro.	Os professores do AEE enfrentam **dificuldades para estabelecer diálogos com os professores do ensino regular, o que implica prejuízos para esses alunos.**
OLIVEIRA; MANZINI, 2016	Pontuar os motivos para o encaminhamento dos alunos para a SRM e identificar quem são os alunos que frequentam a SRM.	**No corpo do texto percebe-se que há o apontamento da necessidade da relação entre SRM-Sala Regular-família.**
SILVA et. al, 2015	Correlacionar e predizer as variáveis: condições de trabalho do professor, indicadores de Burnout, práticas educativas do professor e o repertório de habilidades sociais e de problemas de comportamento dos alunos.	**Necessidade de intervenções que favoreçam melhores condições de trabalho e práticas educativas**.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANJOS, 2015	Apresentar uma proposta que alie os saberes das professoras das SRM na produção de conhecimento, de modo que faça avançar as políticas e as práticas de inclusão escolar no país, objetivo maior do ONEE.	Levantamento dos **saberes acerca de si, das políticas e da própria história da educação especial** mostrou grande potencial heurístico no estudo de como esses **saberes estão imbricados nas ações e no processo formativo dessas educadoras.**
TOGASHI; WALTER, 2016	Estudo I: verificar a eficácia e continuidade do uso do PECS-Adaptado pela professora do AEE com um aluno com TEA. Estudo II: analisar as interações comunicativas do mesmo aluno do estudo I com uma professora e uma estagiária em ambiente de sala de aula regular	Estudo I: A professora **continuou utilizando** o sistema de comunicação para interagir com seu estudante com TEA. Estudo II: **Maior interação comunicativa do aluno com a estagiária na fase de intervenção, além de generalizar o uso do PECS-Adaptado na sala de aula regular.** **Exemplo de generalização do que foi aprendido na SRM, quando potencializado em outros espaços.**
BELTRAME; SAMPAIO, 2015	Analisar e discutir, a partir da percepção de seus professores, se um projeto de AEE, chamado CID-PL, atende aos referenciais de uma proposta de educação inclusiva.	**Distanciamento entre o AEE da participação e diálogo com a escola que se pretende inclusiva.**
GUERRA et. al, 2015	Descrever e analisar o conteúdo dos encaminhamentos dos professores das escolas públicas para o AEE, ponderando os motivos para os encaminhamentos.	**A maior parte dos atendimentos realizados pelo AEE destina-se a crianças que não possuem diagnóstico de deficiência. Além disso, 69% das queixas referem-se a problemas de comportamento externalizantes.**

ISBN: 978-85-5757-065-8

PLETSCH, 2015	Discutir diferentes dimensões do processo educacional de alunos com deficiência múltipla matriculados no AEE oferecido numa classe multifuncional, na Baixada Fluminense, em 2013.	**A importância da pesquisa-ação na formação continuada dos professores participantes.** Igualmente, ilustraram as possibilidades de **construção dos processos psicológicos superiores nos alunos com essa deficiência com base em intervenções pedagógicas sistemáticas** com uso de recursos da comunicação alternativa e das tecnologias assistivas.
FANTACINI; DIAS, 2015	Conhecer e refletir sobre a percepção de professores especialistas sobre as condições de ensino organizadas para os alunos com deficiência intelectual nas escolas comuns na rede municipal de uma cidade paulista.	Os resultados apresentados indicam que **é preciso conhecer como estão ocorrendo as práticas inclusivas**. O estudo aponta **o Paradigma da Inclusão como processo e alerta para a necessidade aliar teoria e prática.**
SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017	Discutir os dados do ONEESP no RJ - OEERJ no que se refere ao processo de avaliação e inclusão em educação.	O **processo avaliativo é um importante parâmetro para identificar se as propostas pedagógicas possibilitam condições de aprendizagem e participação para todos na escola.**
SANTIAGO; SANTOS, 2015	Analisar uma experiência de formação continuada que possibilite o deslocamento do olhar da deficiência para as potencialidades dos alunos, com professores do AEE no RJ.	A centralidade do **planejamento pedagógico como um processo de investigação/ação, que requer a participação dos atores escolares** em situações de reflexão e na transformação da realidade escolar.
SILVA; MOLERO; ROMAN, 2016.	Refletir sobre problemas relatados por professores, sobretudo no que concerne às inter-relações entre saúde e educação para atendimento à pessoa com deficiência.	O artigo aponta para **a necessidade de uma efetiva colaboração entre saúde e educação, em que ambas conservem suas especificidades e funções e se enriqueçam reciprocamente.**
BAPTISTA; VIEGAS, 2016	Compreender o processo de reconfiguração das proposições que vinculam a educação especial e regular dos alunos com deficiência.	**Reconfiguração da educação especial para atender a** alunos com deficiência nesse município com base na **obrigatoriedade da dupla matrícula.**

As pesquisas trazem elementos importantes para reflexão acerca do aluno atendido no AEE, dos motivos a ser encaminhado para a SRM, de como alguns professores do AEE

ISBN: 978-85-5757-065-8

e demais profissionais na escola ainda têm dificuldades de compreenderem a clareza das funções escolares do AEE, e de como essas questões perpassam e o ser e fazer docente em uma perspectiva inclusiva. Achados esses que nos leva a pensar sobre como mediatizar uma aproximação entre professores do AEE e sala de Aula Comum, em prol de suas ações docentes, e, sobretudo, do estudante público-alvo da Educação Especial, que transita os vários espaços escolares.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao objetivar desenvolver um estudo reflexivo acerca da necessidade dialógica constante entre todos os profissionais no contexto escolar a fim de apontar caminhos/elementos com vistas a uma ação colaborativa que ratifique os benefícios advindos da relação entre AEE e Ensino Comum/Regular, como apontam as teorias, esse trabalho buscou ecoar a necessidade de diálogo entre os professores na garantia dos direitos educacionais do público-alvo da Educação Especial, e sinaliza a necessidade de continuidade de pesquisas no intuito de propor a aproximação cada vez maior de todos na escola em prol da inclusão dos estudantes com deficiência.

A partir de artigos publicados no Portal ScieLo (2015-2017), observou-se achados interessantes para uma reflexão que considere o currículo e a formação docente frente às atuais demandas.

Anache e Resende (2016), ao trazerem elementos acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores do AEE para dialogarem com os professores da sala de aula regular, Oliveira e Manzini (2016), ao situarem a importância de família, professores de AEE e de Sala de Aula Comum estar em constantes diálogos e Pasian; Mendes; Cia (2017), ao tratarem das dificuldades entre os profissionais do AEE em manterem contato com o contraturno, apontam desdobramentos para refletirmos acerca da necessidade de apoio entre todos na lida da inclusão de pessoas com deficiência, assim, ratifica-se, pois, que não há inclusão escolar delegada apenas a uma instância, seja Professor de Sala de Aula, AEE, de Apoio/Auxiliar ou Família. Mas, como viabilizar isso se constitui ainda um desafio.

Anjos (2015), aponta a necessidade de dar visibilidade ao fazer docente no AEE para pensar os rumos da Educação Especial. Inclusive, isso seria bom, para que fique clara a função, ação e público-alvo do AEE, para não incorrer em práticas que fujam do que as políticas apontam, como no caso da pesquisa de Guerra et. al (2015).

Portanto, admite-se ainda que uma das vias para esse esclarecimento é o diálogo constante, entre todos na escola. É preciso pensar em possibilidades de o AEE dialogar com seus pares e com o contraturno, já que seu público advém do turno inverso, essa é uma preocupação apontada também em Pasian; Mendes; Cia (2017).

Depreende-se, adicionalmente, assim como Togashi e Walter (2006) demonstram, que os ganhos obtidos no AEE podem ser generalizados para outros espaços, as trocas colaborativas entre os profissionais favorecem as práticas pedagógicas, e, principalmente aos discentes com deficiência, alvo das discussões aqui apontadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A formação continuada para os professores do AEE como uma das estratégias/caminhos para solucionar os problemas surgidos no interior das escolas, foi citada nos estudos de Santiago e Santos (2015) e Pletsch (2015). Esse caminho, parece eficaz se o que se pretende é evitar um descompasso entre as propostas de ensino generalizadas/homogeneizantes e as peculiaridades de cada sujeito na escola, com foco na problematização do planejamento e práticas pedagógicas que tenham os alunos como centro, com destaque para suas possibilidades e não para o que lhe falta, onde todos se sintam implicados no ensino e aprendizagem no espaço escolar.

Desse modo, esse estudo traz revelações contemporâneas acerca de práticas pedagógicas, as quais contribuem para os professores do AEE refletirem sobre as suas ações frente ao seu fazer profissional com as atuais demandas, assim como levanta a reflexão de que não se faz inclusão escolar apenas por um profissional da educação, mas a partir da coletividade: escola, famílias, estudantes, professores e outros profissionais que lidem com a pessoa com deficiência.

E enquanto professores pesquisadores, o artigo apontou a necessidade de continuidade de investigações acerca do fazer docente, no intuito de aliar teoria e prática, possibilitando pensar a inclusão escolar de estudantes com deficiência pelas vias da relação dialógica entre todos na escola, inclusive entre AEE e Sala de Aula Comum, na busca de garantir os direitos da pessoa com deficiência, onde o profissional do AEE possa não “apenas” oferecer atendimento pedagógico ao público-alvo da Educação Especial, mas também ser um articulador ao prestar apoio às famílias e demais profissionais na escola, e que paulatinamente, todos, juntos, sejam contagiados pelo ato cooperativo, responsável e implicado no ensino e na aprendizagem dos estudantes com deficiência, e, enfim, se possa articular as proposições políticas voltadas para o público-alvo da Educação Especial e práticas sociais inclusivas para todos nas escolas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach; RESENDE, Dannielly Araújo Rosado. **Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual**. **Revista Brasileira de Educação**, Set 2016, Volume 21 Nº 66 Páginas 569 – 591.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, Set 2015, Volume 20 Nº 62 Páginas 619 – 633.

ANTUN, Raquel Paganelli. A dialética inclusão/exclusão na escola do novo milênio. . In: MANTOAN, Teresa Eglér. **Para uma escola do Século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas, São Paulo: UNICAMP/BCCL, 2013.

ARTIOLI, Ana Lucia. A educação do aluno com deficiência na classe comum: a visão do professor. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, pp. 103-121.

BAPTISTA, Claudio Roberto; VIEGAS, Luciane Torezan. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Set 2016, Volume 22 Nº 3 Páginas 429 – 442.

BARTON, L. **(Professorial Lecture) Inclusive education and teacher education:** A basis for hope or a discourse delusion? Stevenage, 2003.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.

BELTRAME, André Luís Normanton; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. **atendimento especializado em esporte adaptado: discutindo a iniciação esportiva sob a ótica da inclusão . Revista da Educação Física / UEM**, Set 2015, Volume 26 Nº 3 Páginas 377 – 388.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. MEC, Secretaria da Educação Especial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

ISBN: 978-85-5757-065-8

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007, **Diário Oficial da União, Brasília**, 18 de setembro de 2008b.

DINIZ, D;BARBOSA, L;SANTOS, W. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Deficiência, direitos humanos e justiça. v. 6 • n. 11 • dez. 2009 • p. 65-77

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial,** Mar 2015, Volume 21 nº 1 – Páginas 57-74.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lucio de Lima. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista integração**. Brasília, MEC, SEESP, ano 14, nº 24, 2002.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set.-Dez, 2010.

GUERRA, Bárbara Trevizan; ROVARIS, Jéssica Aline; MARIANO, Marília; GUIDUGLI, Priscila Meireles; ROSANTI, Sofia; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. **Análise das queixas da rede municipal encaminhadas para a Educação Especial Psicologia Escolar e Educacional**, Ago 2015, Volume 19 Nº 2 Páginas 321 – 328

KASPER, Andrea A.; LOCH, Márcia V. P.; PEREIRA, Vera Lúcia Duarte do Valle. Alunos com deficiência matriculados em escolas públicas de nível fundamental:

Algumas considerações. **Educar em Revista**, Curitiba, Paraná, v. 31, p. 231-243, 2008.

KLEIN, Rejane Ramos. Projeto de escola inclusiva: implicações para o currículo escolar. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS,ElíHenn (orgs). **Aprendizagem e inclusão:** implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina n. 13. P. 37 - 45 jul./dez. 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v.11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006.

MENDES, Lunardi. As práticas escolares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCH, et al. **Educação Especial Inclusão Escolar:** Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. Da UFRRJ, 2011.

NUNES, D. Autismo e inclusão: entre realidade e mito. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org**.). Dimensões Pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. 1. ed. Marília: Abpee, v. 2, p. 279-292, 2012.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. **Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso** . **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dez 2016, Volume 22 Nº 4 Páginas 559 – 576.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Doc. A/61/611, Nova Iorque, 13 dez. 2006.

PADILHA, Caio. Para uma escola de qualidade no século XXI, a necessidade de uma nova política educacional. In: Teresa Eglér Mantoan. **Para uma escola do Século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas, São Paulo: UNICAMP/BCCL, 2013.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Aspectos da organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado: um estudo em larga escala. Educação em Revista**, 2017, Volume 33.

PEDROSA, E. R. M. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar "inclusivo"**. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. **Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino-aprendizagem**. **Cadernos de Pesquisa**, Mar 2015, Volume 45 Nº 155 Páginas 12 – 29.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. **Inclusão em educação: processos de avaliação em questão Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2017.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão**. **Educação & Realidade**, Jun 2015, Volume 40 Nº 2. Páginas 485-502.

SILVA, Carla Cilene Baptista da; MOLERO, Elaine Soares da Silva; ROMAN, Marcelo Domingues. **A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação**

ISBN: 978-85-5757-065-8

inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, Abr 2016, Volume 20 Nº 1 Páginas 109 – 115.

SILVA, Nilson Rogério da; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout, Práticas Educativas e Comportamento dos Alunos: Correlação e Predição**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Set 2015, Volume 21 Nº 3 Páginas 363 – 376.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Revista Brasileira de Educação Especial**, Set 2016, Volume 22 Nº 3 Páginas 351 – 366.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994.

A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clébia Georgina Lima Da Silva Veríssimo De Oliveira
Mônica Rafaela De Almeida

RESUMO

Os jovens e adultos com deficiência constituem uma grande parcela da população analfabeta do mundo em virtude da ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino da educação básica que possui pressupostos inclusivos, ainda não consegue trabalhar com as diferenças. Estudos indicam que grande parte dos adultos com deficiência intelectual que estão inseridos na EJA tem apresentado dificuldades para dar conta dos conteúdos e das exigências que o ensino tradicional impõe e exige; muitos desses alunos ficam durante anos dentro da escola, no mesmo patamar de ensino, sem avançar. Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo geral investigar as principais dificuldades enfrentadas por um estudante com deficiência intelectual em uma sala de aula do quinto período (correspondente a 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da EJA, procurando identificar as relações sociais que o aluno com deficiência intelectual tem com seus pares no cotidiano escolar, analisar como se dá o processo de ensino aprendizagem deste estudante e avaliar as adaptações curriculares que são feitas pelos professores. É uma pesquisa de estudo de caso, porque buscou focalizar uma instância em particular e analisar as suas múltiplas dimensões. Utilizaram-se como instrumentos de coleta de dados: observações assistemáticas e um questionário semi-estruturado. O estudo foi realizado em uma sala de aula do quinto período, formada por trinta e cinco alunos, sendo um deles, um jovem de vinte e dois anos com Síndrome de Down. A escola é da rede pública estadual, situada na Mesorregião Central Potiguar e na Microrregião de Macau/RN. Vale ressaltar que a participação dos estudantes na pesquisa foi de maneira indireta, por meio das observações desenvolvidas em sala de aula e durante o horário do lanche. Colaboraram também com a pesquisa 7 professores que davam aula a essa turma e se disponibilizaram a responder o questionário. Os dados indicam que o estudante com deficiência intelectual não tem conseguido acompanhar os processos de ensino-aprendizagem. Observou-se que não há adaptações específicas das atividades e conteúdos que são trabalhados em sala de aula. A maioria dos professores não fazem atividades que possam incluir o aluno com deficiência intelectual no processo coletivo de ensino-aprendizagem. Todos os professores pesquisados, apesar de terem formação acadêmica concluída, não têm formação na área de educação inclusiva. Não há na escola estudada uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Através das observações realizadas, verificou-se que existe um distanciamento dos colegas de turma em relação ao estudante com deficiência, isto ocorre tanto nas atividades em sala de aula como nos momentos extraclasse. Assim é fundamental que sejam criadas práticas pedagógicas enriquecedoras e eficazes para a inclusão social destes jovens e adultos. E a comunidade escolar necessita se organizar para receber esse público, buscando o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora, que pressupõe o envolvimento do homem com o mundo a partir de diferentes campos do conhecimento que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades.

Palavras-chave: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; INCLUSÃO.

ABSTRACT

The Young people and adults with disability constitute a large proportion of the world's illiterate population due to the lack of access to school education at the appropriate age. The Youth and Adult Education (EJA), a modality of basic education that has inclusive assumptions, still cannot work with differences. Studies indicate that most adults with intellectual disabilities who are included in the EJA have presented difficulties in accounting for the contents and requirements that traditional teaching

ISBN: 978-85-5757-065-8

imposes and demands; many of these students stay for years in school, at the same level of education, without advancing. In this sense, this work had as general objective to investigate the main difficulties faced by a student with intellectual disability in a classroom of the fifth period (corresponding to 8th and 9th grade of Elementary School) of the EJA, try in to identify the social relations that the student with intellectual disability has with the irpeers in the daily school life, analyze how the teaching process of this student is given an devaluate the curricular adaptations that are made by the teachers. It is a case study research because it sought to focus on a particular instance and analyze its multiple dimensions. As data collection instruments were used: un systematic observations and a semi-structured questionnaire. The study was conducted in a classroom of the fifth period, consisting thirty-five students, one of them, a young man of twenty-two years with Down's Syndrome. The school is part of the state public network, located in the Potiguar Central Mesoregion and in the Microregion of Macau/RN. It is not worthy that the students' participation in there se arch was indirect, through the observations developed in the classroom and during the snack time. Also collaborated with the research 7 teachers who taught this class and made themselves available to answer the questionnaire. The data indicate that the student with intellectual disability has not been able to follow the teaching-learning processes. It was observed that there are no specific adaptations of the activities and contents that are worked in the classroom. Most teachers do not do activities that may include students with intellectual disabilities in the collective teaching-learning process. All teachers surveyed, despite having completed academic training, are not trained in the area of inclusive education. There is no Specialized Educational Assistance (AEE) room in the school studied. Through the observations made, it was verified that there is a distancing of the classmates in relation to the student with a disability, this occurs both in classic ativities and in extraclass moments. It is therefore essential that effective and enriching pedagogical practices are created for the social inclusion of these young people and adults. And the school community needs to organize itself to receive this public, see king the development of a humanizing and liberating education, which presupposes the involvement of man with the world from different fields of knowledge that enable the development of potentialities.

Keywords: INTELLECTUAL DISABILITY; YOUTH AND ADULT EDUCATION; INCLUSION.

1 INTRODUÇÃO

Os jovens e adultos com deficiência, especialmente os que possuem deficiência intelectual constituem uma grande parcela da população analfabeta do mundo em virtude da ausência de oportunidades de acesso à educação escolar na idade apropriada (DANTAS, 2012; SIEMS, 2012; BINS, 2013; BRITO, LOPES e CAMPOS, 2014).

A identificação e a intervenção precoce da deficiência intelectual são essenciais para o desenvolvimento psicossocioeducacional dos indivíduos, pois possibilita a implementação de intervenções que podem proporcionar o desenvolvimento de habilidades e potencialidades educacionais das pessoas com deficiência intelectual, podendo seguir as mesmas etapas de desenvolvimento de pessoas consideradas dentro dos padrões da “normalidade”, embora de maneira diferenciada. Trabalhar nessa perspectiva é desafiador, porque exige uma negação do caráter padronizador da aprendizagem e a eliminação de todas das características excludentes das escolas comuns (ALMEIDA, 2015).

Os estudantes adultos que apresentam deficiência intelectual foram duplamente excluídos das condições concretas de vivenciar os processos de escolarização, seja pela sua deficiência ou pela condição social, não houve acesso à educação na infância. Por isso a necessidade de desenvolver uma diversidade de técnicas e estratégias de ensino-aprendizagem

ISBN: 978-85-5757-065-8

enriquecedoras e eficazes para a inclusão social destes jovens e adultos com deficiência. Nesse sentido, a comunidade escolar necessita se organizar para receber esse público, buscando o desenvolvimento de uma educação humanizadora e libertadora, que pressupõe o envolvimento do homem com o mundo a partir de diferentes campos do conhecimento (FREIRE, 2008; VÓVIO, 2010; ALMEIDA, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), como uma modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a EJA tem como objetivo a escolarização básica para a população que foi excluída desse processo na idade prevista, possibilitando a emancipação e a transformação das pessoas por meio da criticidade e da autonomia.

Logo, as instituições escolares precisam desenvolver uma prática educativa que abranja todo o público que dela faz parte, e para isso, é fundamental o atendimento com qualidade, respeitando as capacidades, habilidades e potencialidades de cada um dentro de sua própria limitação.

Diante desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as principais dificuldades enfrentadas por um estudante com deficiência intelectual em uma sala de aula do quinto ano da EJA, procurando identificar as relações sociais que o aluno com deficiência intelectual tem com seus pares no cotidiano escolar, analisar como se dá o processo de ensino aprendizagem deste estudante e avaliar as adaptações curriculares que são feitas pelos professores.

1.2A escola inclusiva: viabilizando os processos de participação e adaptação curricular

A necessidade de construir escolas inclusivas que tornem possível o alcance de um trabalho educativo da e para diversidade é inquestionável e tem sido amplamente difundida por autores diversos (CARVALHO, 2000; MARTINS, 2001; AINSCOW, 1998). Porém, fica a indagação: o que se entende por escola inclusiva?

Algumas pesquisas apontam determinadas condições que facilitam o desenvolvimento de práticas que podem possibilitar um avanço em direção à inclusão escolar: a estruturação colaborativa da organização escolar, gestão coletiva dos processos pedagógicos (planejamento, metodologia, o uso de recursos e a avaliação), a formação permanente da comunidade escolar e as políticas educacionais de acesso e permanência dos estudantes nas diversas modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo Ainscow (1998), são vários os fatores que contribuem para implementação de práticas inclusivas, dentre as quais:

- A utilização de práticas e conhecimentos do cotidiano e experiências vivenciadas pela comunidade escolar como ponto de partida para o aperfeiçoamento profissional;
- A concepção das diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a solucionar;
- Análise dos obstáculos que se antepõem à participação dos alunos;
- Uso eficaz dos recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- Criação de condições para que os docentes não sintam temor ao desenvolver novas práticas pedagógicas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Os pontos elencados pelo autor supracitado representam importantes fatores para o processo de inclusão, no entanto, além desses, o respeito, é outro fator primordial, pois nada adianta uma escola toda equipada e estruturada e a criação de leis, se não houver pessoas que aceitem as diferenças.

O desenvolvimento de uma proposta de educação inclusiva exige a promoção de espaços com acessibilidade para todos. De acordo com o Decreto 5.297, de 2 de dezembro de 2004, acessibilidade consiste em fornecer condições para utilização com segurança e autonomia, total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. No mesmo documento, barreiras são definidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade das pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

De acordo com o decreto supracitado, é no cotidiano da escola, mais especificamente na sala de aula, assim como nos demais ambientes que a pessoa com deficiência intelectual frequenta, são necessários mecanismos de acessibilidade tais como:

- Físicos: acesso a todos os espaços comunitários;
- Sociais: espaços coletivos acolhedores e receptivos, com soluções que contribuam para a autonomia e independência de forma compartilhada, com vistas a melhores condições de vida; estabelecimento de relações de diálogos significativas, viabilizadoras de participação efetiva das pessoas na comunidade; quebra de barreiras atitudinais (tanto da pessoa com deficiência, quanto das demais); valorização das diferenças; construção de valores e sentimentos que possibilitem mudanças atitudinais e relacionais;
- Culturais: bens, serviços (museus, livrarias, bibliotecas, teatros, cinemas, clubes, restaurante, templo religiosos, etc.), sistemas de comunicação e informação (mídia, informática, telecomunicações, etc.) acessíveis a todas as pessoas.

Assim, o processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual envolve uma reflexão contínua acerca do que pode ser feito para melhorar as condições de vida e de aprendizagem dessas pessoas, tendo como princípio norteador "a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem através da cooperação" (SASSAKI, 1997, p. 42).

Para isso, é fundamental que sejam feitas as adaptações curriculares, não é a criação de um currículo diferenciado e empobrecido, mas o desenvolvimento de estratégias que viabilizem o acesso do aluno ao conteúdo trabalhado com os demais. As adaptações curriculares consistem:

> [...] na seleção de conteúdos essenciais ou nucleares e/ou nos objetivos gerais que se consideram básicos nas diferentes áreas curriculares e a consequente modificação dos respectivos critérios de avaliação (CARVALHO, 2000, p. 83).
>
> .

Não se trata apenas de modificar a metodologia de ensino ou a arrumação da sala de aula. Nessa situação são modificados também os objetivos, a essência e a sequência dos conteúdos. Nesse intuito, para se fazer as adaptações curriculares são necessárias a previsão e provisão de recursos técnicos e materiais para remover as barreiras que impedem ou dificultam o acesso dos estudantes a experiências significativas de ensino-aprendizagem (CARVALHO, 2000).

Dessa forma, as adaptações curriculares podem ser feitas através das interações e significações sociais, nas quais as ações das pessoas vão adquirindo e dando sentido ao

ISBN: 978-85-5757-065-8

mundo ao redor e a si mesmas. A elaboração do processo de pensamento e linguagem se dá a partir da vinculação das pessoas nos grupos socioculturais, visto que essas atividades são exclusivamente humanas, através das quais os significados são criados, como mostra o pensamento de Vygotsky (1987):

> [...] a relação entre pensar e falar não é linear, causal, teológica, funcional, voltada para um fim, pensar e falar são dialeticamente unificados pelo significado [...] o significado pertence não só ao domínio do pensamento, mas ao domínio da fala. Uma palavra sem significado já não pertence ao domínio da fala. O significado da palavra é fala ou pensamento? É ambos ao mesmo tempo; é uma unidade de pensamento verbal. É óbvio, então, que o nosso método deve ser o da análise semântica. Nosso método deve basear-se na análise do aspecto significativo da fala; deve ser um método para se estudar o significado verbal (p. 47).

Cada fala e cada discurso elaborado pelos alunos com deficiência intelectual, embora utilizando palavras com significados determinados, não constituem apenas uma simples reprodução ou repetição de signos. Eles se vinculam diretamente à atividade própria de quem os produz. Ao professor compete observar que cada fala exterior, por menor e insignificante que possa parecer, se processa carregada de significados e resulta da fala interior, que deriva de um emaranhado de vontades, afetos, motivações, gerada pelos desejos, necessidades, interesses e emoções que originam o pensamento no seu plano mais íntimo, mais interior (CARVALHO, 2000; ALMEIDA, 2015).

Logo, a acessibilidade ao diálogo, em todos os momentos vivenciados na sala de aula, provoca, através da linguagem e do pensamento, a articulação do funcionamento psíquico dos alunos com deficiência intelectual (e dos demais), viabilizando o entrecruzamento da cognição, imaginação e emoção, resultando em aprendizagem e desenvolvimento. Então, quanto mais oportunidades de diálogos e de processos de interação social, maiores serão as possibilidades de crescimento pessoal e grupal dos alunos com deficiência intelectual (MANTOAN, 2006).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A pesquisa de campo foi realizada em uma sala de aula de quinto período (correspondente a 8º e 9º anos do Ensino Fundamental) da EJA de uma escola da rede pública estadual do município de Guamaré, situada na Mesorregião Central Potiguar e na Microrregião de Macau/RN e que possuía um estudante com deficiência intelectual.

A pesquisa foi do tipo estudo de caso e com abordagem qualitativa. Para André (2005), os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e decisões políticas, porque focalizam uma instância em particular e se analisa suas múltiplas dimensões.

De acordo com Minayo (2008), a pesquisa qualitativa tem uma metodologia própria, que visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos dentro do contexto em que foram vivenciados, respeitando as singularidades dos mesmos. Para Marconi e Lakatos (2004), a pesquisa qualitativa visa:

> Analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a

ISBN: 978-85-5757-065-8

> complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento (p. 269).

Para isto, utilizaram-se algumas estratégias metodológicas aplicadas em diferentes momentos para dar conta da apreensão da problemática. Foram feitas observações assistemáticas e aplicou um questionário semi-estruturado com os professores do estudante com deficiência intelectual da EJA. O questionário procurou abordar se o professor tinha formação acadêmica na área de inclusão, qual o tempo de docência e os tipos de materiais didático-pedagógicos utilizados no cotidiano escolar.

Procurou-se a direção da escola e apresentou-se o termo de solicitação para a realização da pesquisa, após a anuência da instituição, a pesquisadora apresentou a proposta de pesquisa aos professores e os docentes do quinto período do EJA se disponibilizaram em colaborar com o trabalho. Em relação a participação dos estudantes na pesquisa, destaca-se que esta ocorreu de maneira indireta, por meio das observações desenvolvidas em sala de aula e durante a hora do lanche.

Foi garantido o anonimato e o sigilo das informações coletadas. Além disso, procurou-se garantir aos professores participantes da pesquisa a liberdade de colaborar ou não com o estudo, e por isso, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste instrumento constavam as informações referentes à pesquisa e as definições de sua participação.

2.2 Resultados e Discussão dos dados

Esse trabalho foi desenvolvido durante dez dias letivos em uma sala do quinto período (correspondente a 6º e 7º anos do Ensino Fundamental) da Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública estadual da cidade de Guamaré/RN.

A sala de aula era formada por trinta e cinco alunos, tendo em sua composição um jovem de vinte e dois anos com Síndrome de Down, diagnosticado com deficiência intelectual. As observações foram desenvolvidas em aulas de diferentes disciplinas, pois, o que se pretendia analisar eram as principais dificuldades encontradas por esse jovem com deficiência intelectual no processo de aprendizagem e socialização escolar.

Foram observadas aulas de sete professores das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, língua inglesa e educação física. A turma estava sem professor de ensino da arte e ensino religioso. As aulas observadas tinham sempre o mesmo perfil de organização, quanto ao planejamento de atividades de envolvimento do aluno em questão, dos sete professores, quatro não demonstravam preocupação em planejar uma aula diferenciada que pudesse envolver o educando com deficiência intelectual nas atividades.

Os professores de língua portuguesa, matemática, história e língua inglesa desenvolviam aulas sempre com a mesma metodologia da explicação verbal e realização de uma atividade relacionada ao assunto explicado. Essas atividades eram sempre registradas no quadro ou reescritas do livro didático. Através da observação, percebeu-se que os professores não envolviam o aluno com deficiência no processo de aprendizagem e de socialização. No desenvolvimento das atividades, o estudante com deficiência intelectual ficava sempre copiando as tarefas, não participando das discussões em sala de aula. Durante vários momentos da aula, o aluno com deficiência intelectual saia espontaneamente da sala de aula e ficava caminhando pelo corredor.

Os professores das disciplinas de ciências, geografia e educação física apresentaram tentativas de envolvimento do educando em determinadas atividades. As aulas desses

ISBN: 978-85-5757-065-8

professores eram desenvolvidas com o auxílio de diferentes materiais didáticos, ou seja, levavam para sala de aula: vídeos, mapas, pesquisas para serem desenvolvidas nos celulares dos próprios alunos e trabalhos em grupo. O que pode ter contribuído para o envolvimento do estudante com deficiência intelectual nas atividades propostas. No momento das explicações, esses professores demonstravam preocupação em explicar o conteúdo trabalhado para o estudante com deficiência, se voltando para ele e fazendo questionamentos. É imprescindível enfatizar, no entanto, que essa postura poderia está acontecendo pelo fato de estar sendo observados.

Apesar das tentativas dos professores das disciplinas de ciências, geografia e educação física em envolver o educando com deficiência intelectual nas atividades de aprendizagem aplicadas no contexto da sala de aula, era notório o distanciamento do alcance desses conhecimentos por parte do aluno. Muitas vezes quando os professores faziam questionamentos a ele, sua resposta era desconecta da realidade, o que gerava risos e provocações por parte dos demais colegas. Nesses momentos os professores tentavam acalmar a situação e retomar a aula.

Em relação à socialização dos estudantes da sala de aula analisada, foi possível perceber, através das observações realizadas, que somente uma pequena minoria se preocupava em envolver o aluno com deficiência intelectual nas atividades de grupo. Mas nas atividades extraclasse não havia a interação dos colegas com o estudante que tinha deficiência, na hora do lanche ou quando um professor faltava ou a turma ficava sem aula, o aluno com deficiência intelectual ficava sozinho pelos corredores da escola ou sentado em sua carteira esperando a hora passar.

Durante as observações foi possível verificar o quanto ainda falta para se alcançar a educação inclusiva proposta por Oliveira (1995), sobre o envolvimento do aluno com deficiência nas atividades socioculturais da escola. Constatou-se também a necessidade de inserir no contexto educacional, a acessibilidade arquitetônica, atitudinal e uma proposta curricular adequada para a pessoa com deficiência intelectual, conforme defende Carvalho (2000).

A falta de preparação teórica e prática dos professores são fatores que também podem interferir no desenvolvimento de uma proposta de escola inclusiva. No questionário aplicado com os sete professores da sala de aula observada, constatou-se que todos tinham formação acadêmica, porém, nenhum tinha "formação continuada" sobre inclusão. Do total de professores indagados, apenas quatro mencionaram ter tido uma disciplina na faculdade sobre Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A formação continuada é tão importante quanto a inicial, pois é ela que embasa o trabalho do educador diante das necessidades que surgem no âmbito da sala de aula, sendo assim, é de fundamental importância que os professores estejam, periodicamente recebendo novos conhecimentos para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

Os docentes também ressaltaram que a escola não tem nenhum material didático específico para trabalhar com pessoas com deficiência intelectual e nem contam com o apoio de uma sala de AEE, se queixaram de não contar com o apoio de um profissional especializado para auxiliar na organização do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Esse dados indicam que há um distanciamento para se alcançar as práticas institucionais propostas por Ainscow (1998).

Assim, percebeu-se que muitos são os fatores que tem dificultado o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual observado. Verificou-se que não há capacitação profissional dos professores na área de inclusão, que os materiais pedagógicos específicos para auxiliar o estudante com deficiência intelectual no processo de aprendizagem são inexistentes e as adaptações curriculares foram muito pequenas. Isto pode está interferindo

ISBN: 978-85-5757-065-8

no processo de inclusão escolar desse estudante com deficiência intelectual, sendo possível visualizar que neste caso especifico o acesso à instituição educacional está sendo garantido, no entanto, a permanência com qualidade ainda está longe de ser alcançada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se alcançar a verdadeira inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar, é fundamental que se busque mecanismos de acolhimento, participação e socialização.

É necessário também que se disponibilizem aos professores da EJA, os recursos pedagógicos necessários ao atendimento dos estudantes com necessidades específicas, assegurando aos docentes estruturas de apoio para a realização de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades dos estudantes com deficiência.

Outro fator de bastante relevância no processo de inclusão de pessoas com deficiências é investir na formação inicial e continuada dos professores. É imprescindível que adquiram conhecimentos, habilidades e competências sobre como selecionar conteúdos, estratégias metodológicas e de avaliação para trabalhar com as pessoas com deficiência O educador é considerado um dos principais atores no processo de inclusão em qualquer que seja a modalidade de ensino.

De acordo com o que foi detectado na turma pesquisada, conclui-se que é necessário haver um trabalho urgente no que diz respeito a formação continuada dos educadores, como também, em relação a socialização dos alunos. Foi notória a falta de respeito e sensibilidade de alguns membros da turma com o educando que apresenta deficiência intelectual.

Portanto, é fundamental que as reflexões e debates acerca do trabalho pedagógico a ser realizado com estudantes com deficiência intelectual seja aprofundado, procurando articular saberes de diversas áreas, com o intuito de oportunizar aos indivíduos sua inserção na vida social e no mundo do trabalho.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Necessidades Especiais em sala de aula**: um guia para formação de professores. Lisboa, PT: Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO, 1998.

ALMEIDA, M. R. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado.** Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

ANDRE, M. E. D. A. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos:** apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Tese (Doutorado). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: DF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC. SEESP, 2008.

BRITO, J.; LOPES, R.; CAMPOS, J. A. P. P. Perfil e concepções sobre o aluno com deficiência intelectual que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Santos/SP:
Revista Eletrônica Pesquisa Educa, v. 06, n. 11, p. 231-245, 2014.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DANTAS, D. C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: um estudo de caso. Tese (Doutorado). Natal/RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004

ISBN: 978-85-5757-065-8

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, L. A. R. Por uma escola aberta as necessidades dos alunos. São Paulo: **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 10, n. 55, p. 28-34, 2001.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 11ª ed, 2008.

OLIVEIRA, M. K. O. **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. 3. ed. São Paulo, Scipione, 1995.

SASSAKI, R. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VÓVIO, C. L. Formação de Educadores de Jovens e Adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, L. et al (orgs). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.60-77.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RECIFE/PE: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Daniel Nunes Ferreira
Emanuel Freitas da Silva

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade compreender as ações de promoção ao acesso das pessoas com deficiência à rede regular de ensino em Recife. O referido trabalho de natureza analítica, tem como escopo analisar a situação acerca da educação inclusiva na capital pernambucana a partir da rede pública estadual da cidade em tela. Para o desenvolvimento da pesquisa dados referentes ao quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência foram obtidos por meio de consulta ao Censo da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação do Brasil. Dados da realidade local foram disponibilizados pela Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul por meio da documentação direta. Visitas e entrevistas foram empregadas como subsídios a teoria. No que se refere ao desenvolvimento do estudo, compreende-se que a educação é o caminho para o desenvolvimento, quer seja individual ou social. Dessa maneira, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) assegura aos cidadãos a educação enquanto direito social e, que deve prevalecer as condições de igualdade tanto para o acesso quanto a permanência. Na égide de uma educação, de uma escola democrática, acessível a todos, salienta-se a importância de um ensino emancipador, com isso, a emergência de se discutir o valor da educação na garantia da liberdade individual. A rigor, a educação faz parte da formação sociopolítica do ser humano na essência, cumpre frisar que a educação enquanto elemento de desenvolvimento da pessoa se constitui como um direito, ou seja, deve estar ao alcance de todo (as) sem discriminação e preconceito. Para tanto, dispositivos constitucionais brasileiros asseguram a eliminação de quaisquer tipos de barreiras que venham interferir negativamente o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Recife/PE.

ABSTRACT

The purpose of this article is promote the people access in special educational needs to the regular education system in Recife. This research has an analytical nature, and the main scope is analyze the situation on inclusive education at Pernambuco's capital from the state official schools studied. To the research development, it was observed the students quantitative enrollment with disabilities, result offerd by the *Census of Basic Education*, presented by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), from the Brazilian Ministry of Education. Local reality data are provided by the Regional Education Management (GRE) responsible for the south area of Recife through data. Visits and interviews were used as theory grants. Regarding to the study development, it is understood as a path to development, whether individual or social. In this way, The Brazilian Constitution (1988) assures the citizens to have social rights, which must prevail as equality conditions for access and stay at school. The search for a meanful education, a democratic school, accessible to everyone, the importance of an emancipatory teaching is emphasized, with an emergence

ISBN: 978-85-5757-065-8

of discussing the education value in guaranteeing individual freedom. In deed, education is part of the human being social construction, and education is a right to everybody, therefore, it must be reachable to every citzen without descrimination or prejudice. In order to do so, Brazilian constitutional provisions ensure the elimination of damages that will negatively interfere in the students teaching-learning process with disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness.

Key-words: Inclusive education. Specialized Educational Services. Recife.

INTRODUÇÃO

Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire afirma: "como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino* (2016, p. 83. Grifo do autor). A busca pelo conhecimento faz parte do ofício de lecionar. Quando optamos, neste artigo, em estudar sobre a realidade da educação inclusiva em Recife/PE, buscando compreender as ações de promoção ao acesso das pessoas com deficiência à rede regular de ensino em Recife, a partir da Política Estadual de Educação (PEE) de Pernambuco, temos a convicção de entender como se configura tal conjuntura e oferecer mais um estudo acerca da educação inclusiva.

Inquestionavelmente, seguimos com a ideia de que o acesso à educação garante a liberdade do indivíduo. Por consequência, a escolha em continuarmos nos capacitando faz parte da nossa "utopia" em contribuir para que possamos construir uma sociedade mais digna e solidária. Em síntese, compreendemos que na educação não deve existir barreiras, isto é, todos devem ter acesso, portanto, a nossa escolha em adentrar no universo da educação especial, em certo sentido, atende um anseio profissional, como também, individual.

No que tange à estrutura desta pesquisa, o compilado encontra-se dividido em quatro (4) seções. Inicialmente, na seção dois (2), apresentaremos de forma sucinta as características acerca do município do Recife, em seguida, na seção três (3), discutiremos a importância da educação enquanto conquista social e como direito, também discutir-se-á a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE); na seção quatro (4) a proposta é evidenciar a realidade da educação inclusiva em Recife a partir das instituições escolares da rede estadual de ensino. Por fim, na seção cinco (5), será apresentado os procedimentos metodológicos que nortearam o presente estudo, de modo que, na subseção 5.2 serão discutidos os resultados alcançados.

Decidida a temática a ser desenvolvida, a pesquisa terá como objetivos específicos analisar a realidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede regular de ensino, e, destacar a relevância das políticas públicas na universalização da educação inclusiva no âmbito da rede regular de ensino.

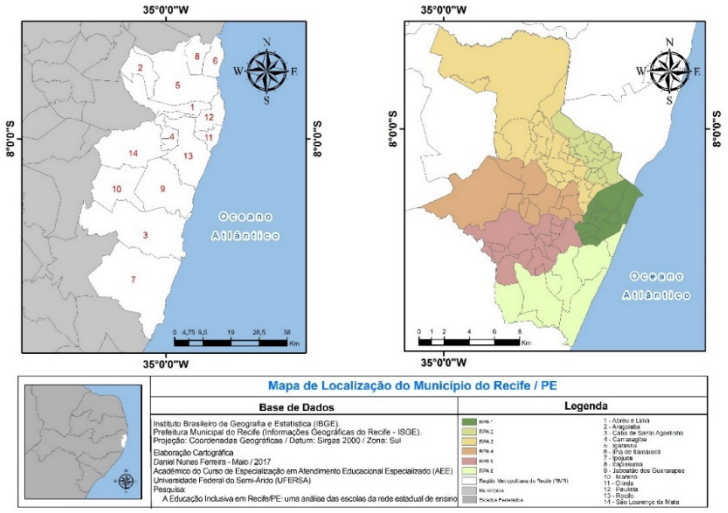
De forma geral, temos a clarividência que tal estudo precisará de complementações, uma vez que, trata-se de um artigo, isto é, uma pesquisa inicial.

2 BREVE CARACTERIZAÇÃO DO RECORTE ESPACIAL DO OBJETO DE ESTUDO

ISBN: 978-85-5757-065-8

Com uma área territorial de 218,435 km², o município do Recife, capital política e administrativa do estado de Pernambuco, encontra-se localizado geograficamente na latitude 8º 03' 14" (S) e na longitude 34º 52' 37" (W), tendo como referência o Meridiano de *Greenwich*. Com relação aos limites administrativos, o território municipal tem como área limítrofe ao Norte (N) o município de Paulista, ao Sul (S) o município de Jaboatão dos Guararapes, a Leste (E) o município de Olinda e o Oceano Atlântico e, a Oeste (W) os municípios de São Lourenço da Mata e Camaragibe, conforme pode ser visualizado no Mapa 1.

Mapa 1 – Localização Geográfica do Município do Recife / PE



Autor: Daniel Nunes Ferreira (2017).

Quanto à organização territorial de Pernambuco, o estado possui um ordenamento político administrativo de acordo com as diretrizes elencadas na Lei Estadual n.º 12.427 de 25/09/2003, que divide o território em doze (12) Regiões de Desenvolvimento (RD)[1].

Como foi dito, o estado encontra-se regionalizado em doze porções territoriais para fins de planejamento e administração. Nesse contexto, o município de Recife está inserido na RD Metropolitana juntamente com os municípios de Abreu e Lima, Araçoiaba, Cabo de Santo Agostinho, Camaragibe, Igarassu, Ilha de Itamaracá, Ipojuca, Itapissuma, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Olinda, Paulista, Recife e São Lourenço da Mata, além do Distrito Estadual de Fernando de Noronha.

Com base nos dados da Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco (CONDEPE – FIDEM), o município do Recife encontra-se seccionado em Regiões Político Administrativas (RPA), distribuídas em número de seis (6), abrangendo um total de noventa e dois (92) bairros, como pode ser visto na representação cartográfica (Mapa 1).

Quanto ao quadro natural, o município em tela encontra-se localizado na Zona da Mata da região Nordeste do Brasil, que se configura como um lugar dotado de características regionais peculiares por estar próximo do oceano Atlântico, diferenciando-se das demais

1 Para esclarecimentos, consultar: Disponível em: <http://www.anuario.pe.gov.br/wp-content/uploads/downloads/2017/01/1.1-Regioes-de-Desenvolvimento-e-municipios.pdf>. Acesso em 01 jun. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

regiões do Nordeste. Face ao exposto, Recife possui uma rede hidrográfica significativa em sua geografia local, que é influenciada pelo regime pluviométrico inerente ao local que se encontra, tendo como curso d'água principal - o rio Capibaribe.

Nesse contexto, os demais atributos fisiográficos do município estão associados aos agentes geológicos externos do planeta, dessa forma, o exemplo mais evidente é uma configuração geomorfológica constituído por planícies costeiras, influenciado consideravelmente pela dinâmica eólica e marinha. De modo similar, a constituição pedológica é classificada em Argissolo Vermelho, este tipo de solo é bastante intemperizada devido a influência pluviométrica da região, resultando em um intenso processo erosivo. Dada à relevância ao conjunto dos aspectos físicos descritos, os tipos climáticos úmido e subúmido presentes em Recife, possibilitam o desenvolvimento de uma vegetação exuberante, a Mata Atlântica, constituídas especificamente pelas Florestas Perenefólia e Subperenefólia (CONDEPE – FIDEM).

Em última análise, com uma taxa de 100 % de urbanização, Recife possui uma densidade demográfica (hab/km²) 7.039,64[2]. Devido a sua importância na esfera política e administrativa no estado, Recife desponta no setor econômico expressando sua centralidade enquanto metrópole. Com isso, de acordo com os dados da agência estadual de pesquisa (2014), Recife possui uma participação do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios no PIB do Estado[3] de 32,67%.

3 A EDUCAÇÃO ENQUANTO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da realidade econômica do mundo contemporâneo, qual a responsabilidade da instituição escolar? Qual o papel da educação para a inserção do indivíduo no contexto social? A escola é importante diante deste contexto? Ela deve valorizar a formação humana? A quem a escola deve servir?

Os questionamentos vistos anteriormente, em primeira análise, vêm trazer uma reflexão acerca da posição da educação na sociedade contemporânea, à medida que, é movida por mudanças cada vez mais significativas em diversos campos, ditadas pelo ritmo global, influenciadas pelas demandas de fluxos informacionais que estão diretamente atrelados a esfera econômica-produtiva.

Compreendemos que a educação é o caminho para o desenvolvimento, quer seja individual ou social. Cumpre frisar que o objetivo deste capítulo é evidenciar a importância da educação formal para desenvolvimento da pessoa, embora acreditemos que a educação denominada informal, também cumpre seu papel para a formação do cidadão através de suas

2 Censo Demográfico do ano de 2010.

3 Participação do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios no PIB do estado é o total dos bens e serviços produzidos pelas unidades produtoras residentes, destinados ao consumo final sendo, portanto, equivalente à soma dos valores adicionados pelas diversas atividades econômicas acrescida dos impostos, líquidos de subsídios, sobre produtos (CONDEPE – FIDEM).

ISBN: 978-85-5757-065-8

características: “por não ser intencional ou organizada, mas, casual e empírica, exercida a partir das vivências, de modo espontâneo” (ARANHA, 2006, p. 94), com isso, aprende-se nas diversas atividades do dia a dia através da família e amigos, por exemplo.

A partir da concepção de Aranha (2006, p. 31), quando afirma que, “a educação não é a simples transmissão herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com velho”, corroboramos que a educação formal (a instituição escolar) requer mudanças paradigmáticas na sua estrutura, a fim de que, possa contribuir para a formação plena do sujeito.

É pertinente dizer, as mudanças apontadas são válidas, à medida que, a instituição escolar encontra-se inserida no contexto social, político e econômico do mundo na qual pertencemos, dessa forma, a educação formal enquanto ferramenta de formação legalizada, institucionalizada, necessita atender às mudanças decorrentes da dinâmica do atual período.

No prefácio da obra *A educação para além do capital* de István Mészaros, traz uma reflexão acerca do papel da educação na atual conjuntura, pontificando (2008, p. 15):

> O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes”. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Tendo em vista a interpretação aferida, a emergência de se discutir o valor da educação na garantia da liberdade individual, ou seja, na formação de um ser social crítico e atuante, é urgente! É preciso ressaltar que a educação vai além dos currículos nacionais, é preciso fortalecimento das políticas públicas que garanta ao profissional da educação uma formação ampla e de qualidade, de modo que venham suprir as necessidades cada vez maiores. Nesse sentido, Vianna (2006, p. 136) corrobora:

> a educação, como elemento indissociável do ser humano, é o grande alimente para que o homem possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Ela assegura o indivíduo, liberdade e autonomia, a fim de que possa prosperar na vida.

Na obra *Por uma outra globalização* (2009), Milton Santos discute o fenômeno da globalização em três (3) perspectivas: o mundo como fábula, como perversidade e como possibilidade. Na primeira analise o autor discorre acerca da globalização enquanto fantasia, como tal processo é concebido e repassado por meio de fantasias, calcado por um sistema ideológico dominante; a segunda linha de raciocínio do referido pesquisador, trata o fenômeno de modo perverso, à medida que “a pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes” (p. 19); e, por último, Santos conjectura que “podemos pensar na construção de

ISBN: 978-85-5757-065-8

um outro mundo, mediante uma globalização mais humana" (p. 20).

Torna-se evidente que é preciso uma mudança ou ao menos uma tentativa. Com base nos pressupostos elencados, cremos que a possibilidade de reflexão acerca do atual momento é possível. Nesse sentido, cumpre frisar a importância de uma educação que estimule a cidadania, o olhar crítico perante a conjuntura social e política em que ele pertença. Portanto, isso permite afirmar que "a cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a se manter" (SANTOS, 2007, p. 20).

Isso autoriza concluir que a compreensão acerca da consciência política dos sujeitos poderá ser adquirida por meio de uma conscientização, que por sua vez, está diretamente atrelada a uma educação que promova cidadãos politizados.

3.1 A FUNCIONALIDADE DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Concebendo a importância da educação para a promoção do desenvolvimento humano numa perspectiva holística, o objetivo desta seção é discutir a relevância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular.

Face ao exposto, ratificamos a ideia que antes para o mercado a educação deve se pautar primordialmente na formação humana, é mister explanar que a corrente pedagógica humanista-libertadora tem por fundamento a promoção da problematização da realidade exposta, levando a crer que o questionamento acerca da realidade contraditória existente será o passo inicial para futuras mudanças para a consolidação da equidade social, tornando assim uma sociedade sem distinções entre os indivíduos.

Frente a este desafio Oliveira (2006, p. 120. Grifo da Autora) lança,

> A educação freireana apresenta um *caráter libertador*, porque pressupõe a libertação de homens e mulheres, enquanto sujeitos, da adaptação, da alienação em relação ao conhecimento e à história, sendo capazes de problematizar e teorizar sobre a realidade social vivida e de posicionarem-se criticamente perante as contradições de classe social.

No contexto do Neoliberalismo, a educação é forjada para atender os anseios da estrutura econômica seguindo a lógica das empresas que comandam o mercado. Partindo desse princípio, de acordo com Sayla (2011, p. 35), no discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Continuando, Santos (2009, p. 49) explana: "consumismo e competitividade levam o emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão".

Dentro da lógica da produção industrial no mundo globalizado, a educação é um instrumento primordial para a qualificação do futuro trabalhador, ressalta-se que a intenção do mercado é o operador e não o cidadão, portanto,

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtivista do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão-de-obra e na requalificação dos trabalhadores, para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar o consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado, sofisticado e competitivo. Trata-se, portanto, de preparar trabalhadores/consumidores para os novos estilos de consumo e vida moderna. O cidadão eficiente e competente, nessa ótica, é aquele capaz de consumir com eficiência e satisfação e de competir com seus talentos e habilidades no mercado de trabalho (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2007, p. 111-112).

Oliveira (2006, p. 26) partindo dos pressupostos de Garcia (1977), discorre sobre o conceito de educação e suas características. Nesse contexto, de acordo com a autora a educação "é um fato existencial, teleológico e contínuo", portanto, "a educação é uma ação constitutiva do ser humano", a rigor, a educação faz parte da formação sociopolítica do ser humano na essência. Cumpre frisar que a educação enquanto elemento de desenvolvimento da pessoa se constitui como um direito, ou seja, deve estar ao alcance de todo (as) sem discriminação e/ou preconceito.

Sob este ponto de vista, a Constituição da República Federativa do Brasil (1988), roga em seu artigo 6º que a educação é um direito social, de modo que o ensino será ministrado com base no princípio da "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola", destacado no inciso I do artigo 206 (BRASIL, 1988). Ademais, a referida legislação firma que o dever do Estado com a educação para as pessoas com deficiência deverá ser garantida por meio do AEE.

O AEE é regulamentado por meio do Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011[4], preconiza que as pessoas com deficiência deverão ser assistidas por meio "de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades" (BRASIL, 2011). Além disso, o referido dispositivo constitucional assegura a eliminação de quaisquer tipos de barreiras que venham interferir negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Na égide de uma educação, de uma escola democrática, acessível a todos, salientamos a importância de um ensino emancipador, isto posto, Oliveira (2006, p. 26) exalta que a "educação [no] processo de desenvolvimento do indivíduo – [é] concebida como processo de desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos indivíduos. O processo é considerado como algo 'interior' que se extrai do indivíduo".

Apesar da urgência e importância do tema, temos a convicção que o processo de mudança quanto ao atendimento para jovens com deficiência na perspectiva da educação inclusiva não será fácil, devido, a fatores de infraestrutura das instituições escolares, formação pedagógica dos agentes ou daqueles que lidam com a educação diariamente, material pedagógico aos discentes, bem como, na concepção inclusiva que ainda necessita se arraigar nas ações e nas concepções pessoais e/ou profissionais, como também, no desenvolvimento das políticas para a educação.

4 Convém ressaltar que o público alvo do AEE são os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RECIFE/PE: PRÁTICA OU TEORIA?

Este capítulo tem por finalidade apresentar o quadro atual da educação inclusiva em Recife, evidenciando as ações que são desenvolvidas no âmbito da rede regular de ensino. Também serão apresentadas as conquistas e dificuldades na implementação da política de educação inclusiva na rede escolar, a partir das visões dos docentes que atuam neste universo. Convém ressaltar que a discussão ora desenvolvida está de acordo com o levantamento realizado na Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul[5].

4.1 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO

De acordo com dados dos Censos Demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebe-se que a população brasileira vem aumentando. Em 2000 o Brasil detinha de 146.825.475 e, em 2010, possuía um total de 190.755.799 de indivíduos, ou seja, um aumento de 20.956.629 de pessoas. Seguindo a tendência nacional, Recife, entre 2000 e 2010[6], apresentou um aumento de 239.475 cidadãos.

Ainda, de acordo com o IBGE nos últimos dois (2) censos, a população com deficiência em Recife, na faixa etária em tela, público alvo da educação básica, seguiu o ritmo nacional (Tabela 1), tanto que, torna-se evidente o planejamento que vise garantir o AEE a partir das ações elencadas no §2º do artigo 5º do Decreto Federal n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.

Tabela 1 – População Recifense (pessoas com deficiência) 2000 / 2010[7]

Unidade Geográfica	Grupo de idade	Censo 2000	Censo 2010
Recife - PE	0 a 4 anos	3.220	3.244
	5 a 9 anos	6.354	11.758
	10 a 14 anos	10.953	21.013
	15 a 17 anos	6.459	12.453

Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA).

É mister o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para atender às demandas sociais instaladas no território. Assim, um setor como da educação deve estar na agenda de discussão no que tange ao planejamento estratégico cujo intuito é garantir os direitos fundamentais elencados em nossos dispositivos legais, em especial, aos itens elencados no Decreto Federal supracitado. Com isso, a população explícita nos dados acima precisa ser atendida de acordo com os preceitos dispostos no artigo 3º da referida lei.

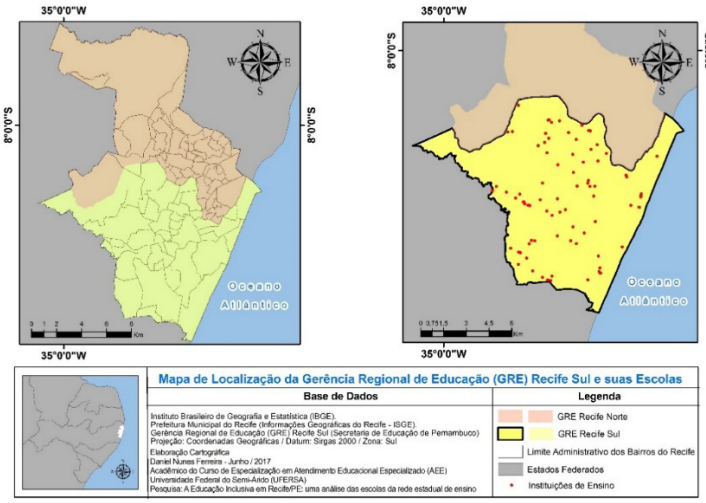
A pesquisa fora desenvolvida na GRE Recife Sul, conforme pode ser localizado no

[5] Para maiores informações, vide Decreto Estadual n. 42.129, de 15 de setembro de 2015.
[6] A população nos Censos 2000 e 2010 em Recife eram: 1.422.905 e 1.537.704, respectivamente.
[7] Dados extraídos no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

ISBN: 978-85-5757-065-8

mapa 2.

Mapa 2 – Localização Geográfica da GRE Recife Sul e suas Escolas



Autor: Daniel Nunes Ferreira (2017).

A referida gerência tem sob seu domínio oitenta e cinco (85) escolas distribuídas em seu território (Ver mapa 2), por consequência, 11,63% possuem AEE sem o auxílio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), contudo, as que possuem o AEE com SRM representam 40,70% (Figura 1). Além disso, escolas que não possuem o AEE refletem 46,51% do total.

Figura 1 – Salas de Recursos Multifuncionais

Fonte: Pesquisa de Campo (2017). **Autor:** Daniel Nunes Ferreira.

No que se refere à formação dos docentes que atuam diretamente com o público alvo do AEE, os que possuem licenciatura em Pedagogia simbolizam 6,52%, enquanto os professores graduados em Pedagogia com alguma especialização ligada ao AEE expressam 91,30%.

ISBN: 978-85-5757-065-8

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS

5.1 METODOLOGIA

Quanto à metodologia foi necessário realizar um levantamento de dados acerca da quantidade de escolas sob o domínio da GRE Recife Sul e suas condições quanto ao efetivo profissional que lida com o AEE e sua devida formação, além de verificar a quantidade de escolas que possuem a SRM. A pesquisa documental indireta, alcançada por meio do acesso a legislações, publicações sobre o tema principal, fontes estatísticas (IBGE e INEP) e pesquisa bibliográfica foram de fundamental importância para subsidiar a compreensão da realidade investigada. No que tange aos elementos teóricos, teve-se o cuidado de reunir uma quantidade de material possível para a apreensão do tema estudado.

Com o fim de conhecer um pouco sobre a realidade investigada, a técnica da observação direta intensiva foi utilizada no propósito de obter informações por meio de entrevista com docentes que atuam na área do AEE. O registro por meio de fotografias das SRM foi de igual importância. Por fim, utilizamos a técnica da cartografia digital para ilustrar a pesquisa sobre a localização da área de estudo, bem como, a quantidade de escolas que são atendidas.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o levantamento realizado por meio de entrevistas, esforços estão sendo realizados em prol de uma educação mais humana e solidária para com os estudantes com deficiência. Segundo o Censo da Educação Básica realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a quantidade de matrículas de estudantes com deficiência, público alvo do AEE, na escola temporal entre 2012 e 2016 vem aumentando gradativamente no município do Recife, a saber: 2012: 4.366; 2013: 4.734; 2014: 5.024 2015: 5.069 e, 2016: 5.104. Vale salientar que, dentre este universo de matrículas, a deficiência intelectual (DI) é a que apresenta o maior número de matrículas, tal situação é coerente quando analisamos os dados da GRE Recife Sul, que representa 74,13% do total de estudantes.

Apesar das dificuldades inerentes ao processo de adaptação ao novo momento na educação, ações de formação pedagógica em torno da questão da educação inclusiva estão sendo desenvolvidas, contudo, é preciso um olhar mais atento por parte da gestão pública quanto aos materiais pedagógicos que são insuficientes proporcionalmente a demanda real no sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como premissa analisar a situação da educação inclusiva na rede estadual em Recife. Ficou demonstrado que a educação é o elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa enquanto sujeito social e político, visando a dignidade, a formação para o trabalho e a cidadania, como prever a nossa legislação.

Temos clareza que demos um passo inicial quanto ao tema investigado. Ademais, sabemos que é preciso aprofundar sobre este tema de pesquisa para que possamos continuar contribuindo de alguma forma trazendo novas releituras sobre o Atendimento Educacional

Especializado.

A partir dos dados analisados, a realidade da educação inclusiva na rede de ensino estadual em Recife, a partir das concepções dos entrevistados encontra-se em passos lentos, devido à falta de recursos humanos capacitados para atender uma demanda considerável na rede. Entretanto, mesmo com os percalços, conquistas estão sendo alcançadas que aqui mencionamos, tais como: na continuada formação dos profissionais da área, no oferecimento do AEE aos alunos com deficiência dentro dos limites e condições das instituições, dentre outros.

Por outro lado, existem as dificuldades, algumas já levantadas, porém, elencamos outras, a saber: falta de participação da família no acompanhamento do processo de inclusão, como também, falta de sensibilidade por parte dos docentes do ensino regular quanto à situação dos alunos que precisam de atenção, tais posicionamentos foram compilados a partir das entrevistas realizadas.

Por fim, acima de tudo, necessitamos de uma reflexão acerca do nosso papel enquanto professores e responsáveis pelo processo educacional de nossos discentes. Nesse sentido aos docentes principalmente, que à luz do pensamento de Paulo Freire, o mesmo preconiza: "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação", também, "ensinar exige reflexão crítica sobre a prática" (FREIRE, 2016). Desse modo, a atuação docente deve estar atrelada a uma prática que estimule o questionamento, a crítica para a construção de uma sociedade livre de preconceito e discriminação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADUAL DE PLANEJAMENTO E PESQUISAS DE PERNAMBUCO. Disponível em: <http://www.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem>. Acesso em 01 jun. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: < https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/ind.asp >. Acesso em: 11 jun 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 8 maio 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <http://www2.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2000cgp.asp?o=27&i=P>. Acesso em: 6 maio 2007.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www2.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010CGP.asp?o=13&i=P>. Acesso em: 6 maio 2007.

ISBN: 978-85-5757-065-8

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília; Inep, 2016. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 maio de 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília; Inep, 2016. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 maio de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília; Inep, 2017. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 maio 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília; Inep, 2017. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 6 maio 2017.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **EDUCAÇÃO ESCOLAR**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**: Reflexões e Debates. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, Milton. **O ESPAÇO DO CIDADÃO**. 7. ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **POR UMA OUTRA GLOBALIZAÇÃO**: do pensamento único à consciência universal. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SAYLA, Bantu Mendonça Katchipwi. ECCOM. A educação da sociedade técnico-digitalizada, Lorena, v. 2, n. 3, p. 32-40, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/view/424/277>. Acesso em: 8 maio 2017.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. **Janus.** Evolução Histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira, Lorena, v. 3, n. 4, p. 129-138, 2006. Disponível em: <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>. Acesso em: 8 maio 2017.

O ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM OLHAR SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Danubia Ranigel Ferreira de Barros
Francisca Monteiro da Silva Perez

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida pela professora no Atendimento Educacional Especializado - AEE, de um aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, matriculado na rede pública municipal de Salvador. A pesquisa tem abordagem qualitativa, sendo que para o desenvolvimento da pesquisa, a estratégia utilizada foi o estudo de caso. Foram realizadas observações na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM e entrevista com a professora da SRM. Os resultados mostraram que a prática pedagógica da professora da sala de recursos multifuncionais investigada, atende as necessidades específicas do estudante com TEA, sujeito desta investigação. A forma de organização do AEE é de fundamental importância, pois dá subsídios ao atendimento do estudante. No planejamento, é importante que a docente se preocupe em elaborar um plano de atendimento, com estratégias eficazes de superação das dificuldades do aluno. Na execução das intervenções não há um método único, mas é necessário considerar as preferências, dificuldades e potencialidades do aluno. Constatou-se também, que o ato de avaliar deve ser processual, no intuito de um AEE eficaz para a criança, assim o plano de atendimento precisa ser constantemente revisado e atualizado, com o objetivo de sempre buscar estratégias, em busca do melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades. Esta pesquisa sugere que outros trabalhos ampliem a amostra pesquisada, com o objetivo de analisar como está acontecendo o AEE para os alunos com TEA.

Palavras-chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; TEA; PRÁTICA PEDAGÓGICA.

ABSTRACT

His work aims to analyze the pedagogical practice developed by the teacher in the Specialized Educational Attendance - AEE, of a student with Autism Spectrum Disorder - TEA, enrolled in the municipal public network of Salvador. The research has a qualitative approach, and for the development of the research, the strategy used was the case study. Observations were made at the Multifunctional Resources Room - SRM and interview with the SRM teacher. The results showed that the pedagogical practice of the teacher of the multifunctional resource room investigated, meets the specific needs of the student with autism, subject of this investigation. The form of organization of the ESA is of fundamental importance, since it gives subsidies to the attendance of the student. In planning, it is important that the teacher is concerned with developing a plan of care, with effective strategies to overcome the difficulties of the student. In the execution of the interventions there is no single method, but it is necessary to consider the preferences, difficulties and potentialities of the student. It was also verified that the act of evaluating must be procedural, in order to have an effective ESA for the child, so the plan of care needs to be constantly revised and updated, with the objective of always seeking strategies, in search of the best for the child. Student and considering that each one must be attended to in its particularities. This research suggests that other studies expand the sample, with the objective of analyzing how ESA is happening for students with TEA.

Keywords: SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE; TEA; PEDAGOGICAL PRACTICE.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal aos níveis, etapas e modalidades que torna disponíveis recursos e serviços que asseguram a inclusão das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para tanto, a legislação garante que em paralelo com o ensino regular ocorra o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de forma suplementar a escolarização (BRASIL, 2013).

O AEE se configura como um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2013). Para atender essa perspectiva, em primazia, o AEE é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola de ensino regular, no contraturno das aulas.

Para o êxito da realização do AEE, o professor deve considerar as necessidades específicas de cada estudante. Assim, as estratégias de ensino, o planejamento, a definição da carga horária, os recursos pedagógicos, os serviços, enfim, toda a prática pedagógica, precisa estar articulada com as especificidades do aluno, sem perder de vista o cumprimento dos objetivos da etapa de escolarização.

Dentre os integrantes que caracterizam o público-alvo do AEE, encontram-se os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA se caracteriza pela presença de prejuízo na interação social e na comunicação, podendo haver também ausência de desenvolvimento da linguagem. Além das características já citadas, a pessoa com TEA pode apresentar o uso estereotipado e repetitivo da linguagem, repertório restrito de interesses e atividades, interesse por rotinas e rituais não funcionais. (BRASIL, 2010).

As especificidades comuns aos sujeitos com TEA tem grande influência na aprendizagem dessas pessoas. Assim, nota-se que tal fato fomenta insegurança nos professores. Portanto, cabe ao professor desenvolver práticas pedagógicas que levem em consideração os comportamentos e características desses alunos.

Em vista do que foi exposto e por considerar a prática pedagógica da professora como um aspecto essencial para o êxito do AEE, surgem às questões orientadoras desse trabalho: As práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE atendem as especificidades do aluno com transtorno do espectro autista? Que critérios são usados nas escolhas das práticas pedagógicas? Tais questões deram origem ao objetivo geral desta pesquisa: Conhecer a prática do Atendimento Educacional Especializado, considerando os limites e possibilidades do aluno com TEA. Mais especificamente pretende-se considerar os seguintes objetivos: Discutir o TEA na sua dimensão histórico-social-educacional; Compreender como se dá a prática do AEE na escola regular para o aluno com transtorno do espectro autista; Conhecer o trabalho pedagógico desenvolvido em SRM de um aluno com TEA, analisando-o frente às orientações legais e literatura especializada.

É nesse contexto inclusivo que surge o interesse em compreender como está acontecendo a inclusão do aluno com TEA com o apoio do AEE. Esse interesse emergiu

ISBN: 978-85-5757-065-8

a partir do momento em que a pesquisadora teve a oportunidade de vivenciar a prática do AEE em uma escola inclusiva do município de Salvador. O acesso à escola se deu através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (PIBID-UFBA), subprojeto de Educação Especial. O programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES[1], que visa inserir o licenciando no cotidiano da Escola Púbica - no qual alunos das diversas licenciaturas atuaram junto aos alunos com deficiência nas SRM das escolas regulares.

A participação no programa proporcionou à pesquisadora conhecer a inclusão na prática e atuar diretamente no AEE para o aluno com TEA. Desde então, tem sido um tema de estudo constante da pesquisadora. Além disso, a pesquisa justifica-se pelo fato de que embora, aconteça um crescimento expressivo da produção científica na área do AEE para aluno com TEA, o conhecimento que vem sendo produzido ainda é pouco considerando a complexidade da inclusão escolar. É necessário estudo contínuo da temática, que proporcione uma reflexão significativa. Assim, acredita-se que o conhecimento que será produzido por esta pesquisa trará significativa contribuição para o universo escolar.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: MÉTODOS E POSSIBILIDADES NO AEE

O autismo[2] é um Transtorno Global do Desenvolvimento, apresenta como características básicas, segundo Schwartzman (2011, p. 37), "anormalidades qualitativas que embora muito abrangente, afetam de forma mais evidentes as áreas da interação social, da comunicação e do comportamento". As causas desse transtorno, de acordo com as literaturas, são neurobiológicas e seu diagnóstico segue critérios clínicos (SCHWARTZMAN, 2011; CUNHA, 2013). Tal conceito leva em consideração a CID-10[3] e o DSM-IV[4], assim é definido como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas, que de acordo com Cunha (2012) está agrupada em uma tríade principal: (1) dificuldades na interação social, (2) comprometimentos na comunicação, (3) atividades restrito-repetitivas.

Porém, o DSM-V-R, esta é a versão mais atual. Segundo o manual o Transtorno de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação devem receber

[1] A CAPES é uma fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Seu sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

[2] Nomenclatura anterior a utilizada atualmente.

[3] CID – 10 é a versão mais atual da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde. O CID é utilizado por médicos, outros profissionais de saúde, pesquisadores e gestores em saúde, empresas, seguros de saúde e organizações de pacientes, para classificar doenças e problemas em saúde nos registros em saúde

[4] O DSM é o manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para definir como é feito o diagnóstico de transtornos mentais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (BELCHIOR; BRAGA JUNIOR e SANTOS, 2015). O conceito continua caracterizado por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades. (BELCHIOR; BRAGA JUNIOR e SANTOS, 2015).

O aluno com transtorno do espectro autista, assim como os outros considerados púbico alvo do AEE, requer do professor um olhar diferenciado sobre as suas especificidades para que o mesmo seja de fato incluído no contexto escolar. O professor deve buscar estratégias pedagógicas que contribuam para o seu aprendizado e seu desenvolvimento. Alguns métodos criados para o tratamento do TEA possuem técnicas que podem auxiliar o educador no desenvolvimento de práticas pedagógicas que irão contribuir no desenvolvimento de algumas dificuldades, apresentadas na maioria das vezes por alunos com espectro autista. Alguns desses métodos conhecidos são: O TEACCH, a ABA e o PECS.

O método *Treatmentand Educationof Autistand Comunication Handicaped Children* (TEACCH) foi criado em 1964, na Escola de Medicinada Carolina do Norte pelo Dr. Eric Schopler a partir de uma pesquisa. O TEACCH foi influenciado pelas ideias behavioristas. (LEON; OSÓRIO, 2011). Algumas estratégias utilizadas com o uso TEACCH é a adaptação do ambiente, a organização de uma rotina; a utilização de cartões com fotos ou desenhos que representem as atividades do período; o uso de recursos visuais como objetos, fotos e imagens, no intuito de transformar no meio de comunicação auxiliando o sujeito a compreender o que lhe está sendo proposto ou solicitado cotidianamente; diversidades de atividades e que as mesmas devem seguir uma lógica de complexidade de acordo com o desenvolvimento da criança. (ORRÚ, 2012).

O segundo método a ser discutido, neste trabalho, é Análise Aplicada do Comportamento (Applied Behavioral Analysis) – ABA. O método tem o objetivo de modificar comportamentos específicos e ensinar aos sujeitos com TEA habilidades não adquiridas por meio de passos registrados. (CUNHA, 2012). Os passos que o educador utiliza no método ABA são: planejar para que o aprender seja mantido por consequências que reforçam o comportamento; disponibilizar um feedback (reforço positivo) imediatamente para manter o interesse do aluno; comparar o aluno com ele mesmo a fim de valorizar a ideia do sujeito único; orientar e auxiliar o aluno a construir suas respostas passando por todos passos necessários para compor um comportamento complexo; apresentar os conteúdos em ordem de complexidade crescente; expor o aluno ao material que ele está preparado, de modo que o material deva ser adaptado para a facilitação da compreensão; monitorar o desempenho do aluno regularmente e programar uma aprendizagem sem erros. (BAGAIOLO; GUILHARDI; ROMANO, 2011).

Um outro método é o Sistema de Comunicação Através de Troca de Figuras - PECS foi desenvolvido nos Estados Unidos, por volta dos anos 80, por Lori Frost e por Andrew Bondy no Delaware Autistic Program, com a finalidade de auxiliar crianças e adultos com TEA e com outros distúrbios do desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação (BAGAIOLO; GUILHARDI; ROMANO, 2011). Assim, o PECS proporciona situações de aprendizagem, nas quais a criança inicia o pedido partindo de uma figura. Esse programa é de

ISBN: 978-85-5757-065-8

grande relevância para o trabalho com alunos com TEA. Pois, as pessoas com TEA tem mais facilidade em adquirir a memória visual, pelo fato que imagens visuais não desaparecerem imediatamente com os sons.

O foco deste trabalho são as práticas pedagógicas de professores do AEE. Assim, é importante uma revisão teórica sobre a organização e funcionamento do AEE.

O AEE, foi assegurado pela LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL,1996) e regulamentado pelo decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). O AEE é compreendido como:

> O conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular. (BRASIL, 2010, p. 1-2).

O AEE tem como objetivo a formação do aluno, bem como o favorecimento da sua autonomia nos ambientes sociais que fazem parte do cotidiano dos alunos. Para detalhar mais, os objetivos do AEE são:

> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, p.2)

Sobre a realização do AEE, este deve ser ofertado em centros de atendimento educacional especializado ou "prioritariamente" nas SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização (BRASIL, 2010, p.3). Fávero, Pantoja e Mantoan (2007) argumenta sobre a importância do AEE na própria escola. Para os autores citados, o AEE, sendo um serviço oferecido na própria escola do aluno, beneficia-o em sua formação, por convalidar o que uma instituição inclusiva promove para todos os estudantes a preparação para a vida pública e cidadã, a construção da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um único ambiente educacional. (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007)

Dentre algumas atribuições do docente que atua no AEE temos:

> 1) Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2010, p.4) 2) Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade

ISBN: 978-85-5757-065-8

> no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola; 3) Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo; 4) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; 5) Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação. (BRASIL, 2010, p. 4-5)

Assim, para o êxito do processo de AEE exige-se um professor com saberes específicos. Esse conhecimento específico é fundamental para o desenvolvimento de práticas que tornam possível uma aprendizagem significativa dos educandos que têm direito ao AEE.

O AEE é visto como uma forma de contribuir para o reconhecimento da inclusão escolar. Ele é fundamental para desvelar uma prática docente que atente para as necessidades e especificidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

2.1 Metodologia

Esta pesquisa terá uma abordagem qualitativa. Ela "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.13).

Para o desenvolvimento da pesquisa, a estratégia utilizada é o estudo de caso. Ele "visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em vários aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico". (FONSECA, 2002, p. 33).

Para a realização desse estudo foi necessário à utilização de alguns instrumentos de abordagem qualitativa. Um dos instrumentos escolhidos foi a técnica da entrevista semiestruturada e observações do cotidiano da prática do AEE aplicada em uma criança com TEA, obtendo assim informações necessárias inerentes a pesquisa, possibilitando uma melhor percepção em torno da temática discutida.

A pesquisa foi elaborada em quatro etapas. No primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico em busca de maior compreensão sobre a temática e para dá a fundamentação teórica necessária a fim de encontrar subsídios para responder os questionamentos da investigação.

No segundo momento, foram elaborados os instrumentos da coleta em campo, o roteiro da observação semiestruturada e o roteiro de entrevista (APÊNDICES A E B). A terceira etapa foi o da coleta de dados. Logo, foram realizadas as observações e a entrevista (APÊNDICE C). As observações foram realizadas duas vezes por semana na SRM que uma professora

especialista realiza AEE, no período de 02 a 25 de maio de 2017. Vale salientar, que o ato de observar sempre esteve acompanhado com os registros escritos, assim foi construído um diário de campo com as impressões relevantes das observações presenciadas. A última etapa compreendeu a sistematização e a análise de dados coletados. Nesse momento, as informações obtidas na pesquisa são revisadas no intuito de organizá-las e ordená-las para então, interpretá-las.

O contexto onde se desenvolveu a pesquisa é a SRM de uma Escola Municipal L. P.[5], localizada no município de Salvador – BA, no bairro de Ondina. Esta escola foi fundada em 19 de maio de 1968 através de um convênio entre o estado e uma entidade fundada pelas Senhoras Rotarianas. A escola hoje é mantida pela Prefeitura Municipal de Salvador. Atualmente, funciona nos turnos matutino e vespertino e possui cerca de 250 alunos matriculados – distribuídos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A instituição iniciou a inclusão dos alunos com NEE em 2010, com a criação da SRM tipo I. Para tanto, foram adotadas novas práticas pedagógicas e desenvolveram-se trabalhos voltados às crianças com NEE no sentido de torná-las mais autônomas. No período das observações, 19 alunos tinham AEE, sendo 7 destes alunos com TEA. Os atendimentos são realizados individualmente ou em pequenos grupos, no turno oposto ao da sala regular.

Os participantes que fizeram parte da pesquisa foram uma professora do AEE em SRM e um aluno com TEA. É importante salientar que em relação ao aluno, não houve nenhuma investigação direta com ele, porém o comparecimento dele no AEE foi necessário para a execução do estudo proposto. No decorrer das discussões serão utilizados nomes fictícios, tanto para professora como para o aluno, em vista de preservar a identidade dos envolvidos.

No que diz respeito à sua formação profissional da professora do AEE, em seu Ensino Médio cursou o magistério. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, pós graduação em Psicopedagogia, especialização em Educação Especial e em AEE. Ainda cursou uma matéria de Mestrado – Tecnologia Assistiva como Aluna Especial na UFBA. A docente começou a atuar profissionalmente no ano de 1983, como professora da rede pública municipal de uma cidade do interior da Bahia. Ela tem uma longa trajetória profissional na área de educação, tanto na rede pública como na rede privada.

Já o aluno, Paulo é um menino de 10 anos, possui diagnóstico de TEA – CID-84.0[6]. O laudo diagnóstico foi dado por um psiquiatra em um Instituto de Organização Neurológica. O jovem faz uso de carbamazepina[7], medicamento usado para o tratamento de algumas doenças neurológicas, utilizado também atualmente como estabilizador de humor para os casos de pacientes com o espectro bipolar.

[5] A pedido dos gestores da escola, o nome da escola está sendo preservado. Assim, será utilizada sigla quando se referir ao nome da instituição escolar.

[6] De acordo com a Classificação Internacional de Doenças 84.0, o aluno foi diagnosticado com Autismo infantil e Transtorno autístico.

7 A carbamazepina auxilia no controle das transmissões de mensagens do cérebro, regula as funções do sistema nervoso e também controla as outras doenças relacionada ao sistema nervoso.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Sobre os pais do menino, a mãe é professora, mas não está atuando no momento, pois segundo ela precisa dedicar muito tempo a Paulo, e o pai é garçom. A criança, aos 4 anos, demonstrava inquietações; não aceitação de mudança de rotinas; distância na interação com os colegas; falta de interesse pelas atividades propostas pela professora; dificuldades para noções de lateralidade, escrita no papel e com lápis, orientação espacial, raciocínio lógico, percepção tátil, interpretação, coordenação motora fina, resistência aos números, dentre outras. No entanto, o aluno gosta de atividades propostas no computador, de leituras, de músicas e nas horas de descontração tem fixação por programas eleitorais - política e corridas automobilísticas.

Em suplementação/complementação à escolarização, o aluno tem AEE individual, 2 vezes por semana. Para maior êxito no atendimento, a professora do AEE de Paulo conta com parcerias do centro especialista que acompanha o menino, de psicopedagogos, psiquiatra, psicólogos, fonoaudiólogos, etc.

2.2 Resultados/Discussão

Neste momento, serão apresentados e discutidos os dados coletados nesta investigação. Na análise serão utilizados os dados das observações da pesquisadora e as falas literais da professora, obtidas em entrevista. As seguintes categorias de análise serão discutidas: a) Organização da sala de recursos multifuncionais; b) Planejamento; c) Intervenções; e d) Avaliação.

Sobre a organização, a SRM observada é de tamanho médio, com boa iluminação, porém pouca arejada. Segundo descrição em registro a SRM está estruturada do seguinte modo: no canto esquerdo possui uma estante com diversos jogos, brinquedos, aparelho de som, caixas de materiais com símbolos ou sinalizadas com os nomes e materiais pedagógicos; colado com a estante está um armário, onde se guarda materiais como: pastas dos alunos, tintas, pincéis, lápis, folhas de ofício, revistas para recorte, livros que servem de aporte teórico para a professora; na parede da janela encontram-se vários livros de literatura numa altura acessível para os alunos; no lado direito da sala tem dois dados grandes, construídos pela professora, alguns bambolês coloridos e uma esteira com brinquedos de montar; na parede do fundo da SRM ficam as mesas com os computadores, impressora e cadeiras; quase no centro da sala fica localizada o conjunto da mesa redonda com as cadeiras. As paredes da sala estão enfeitadas com as letras do alfabeto, números, imagens de trenzinho, calendário, relógio, painel com os nomes dos aniversariantes do mês e os nomes de todos os alunos atendidos na SRM. (informação verbal)[8].

8 Entrevista concedida por SANTOS, Leila. **Entrevista e Observações.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Danubia Ranigel Ferreira de Barros. Salvador, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.). A entrevista e as observações na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C deste artigo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Percebe-se que a organização da SRM é de maneira que fique claro o que se espera do estudante em cada ambiente no contexto da sala. Por exemplo, uma esteira com brinquedos sugere que o aluno sente para manusear tais brinquedos, livros em local acessível ocasionam oportunidades de leituras, mesa de computador com cadeira incentiva que se sente para utilizar a máquina, etc. Fica notável, que a estruturação da SRM é semelhante ao que o programa TEACCH orienta. O método propõe a utilização do espaço físico como orientador de atitudes e ações, ou seja, o que se espera do aluno (LEON; OSÓRIO, 2011).

A SRM desta pesquisa está organizada, em certos espaços específicos, sob inspiração do TEACCH, por exemplo: na estante várias caixas estão identificadas por símbolos ou pelos nomes de identificação, há vários recursos visuais para auxiliar no que se pede que o aluno realize como as placas com os nomes que auxiliam quando a professora solicita que se escreva o nome do estudante, o calendário e o relógio que auxiliam na atividade de rotina correspondente a data do dia e o horário das tarefas.

Os recursos utilizados nas atividades são variados e são escolhidos de acordo com as necessidades dos alunos. A docente também utiliza materiais pedagógicos construídos artesanalmente por ela. Sobre o uso de recursos pedagógicos a professora disse:

> Eu construí essas placas com figuras que ajudam na rotina dos alunos (nesse momento ela mostra uma placa com a imagem de uma banheiro, que indica que o aluno quer ir ao sanitário; depois mostra outra com a ilustração de uma pessoa bebendo água, que aponta a vontade do estudante de beber água). (informação verbal[9])

O sistema PECS procura estimular a pessoa a comunicar-se utilizando figuras, de modo que estimula os alunos a se tornarem sujeitos autônomos. Assim, os cartões elaborados pela professora são característicos do método.

Para o planejamento, a professora primeiro faz um levantamento dos alunos público-alvo do AEE matriculados na própria escola e nas escolas do entorno. Com a listagem dos alunos que terão AEE, a docente começa a organizar o planejamento individual de acordo com as peculiaridades de cada estudante. Isso fica evidente na fala da professora:

> Com a lista dos alunos, a gente vai ver quais os objetivos: geral e específicos do AEE para esses alunos; as metas; as metodologias; os conteúdos que serão trabalhados no AEE, a partir das necessidades específicas de cada aluno. [...] e é também visto os recursos humanos e materiais, a avaliação, o horário de atendimento, o cronograma de previsão de atividades e os resultados esperados, aquilo que a gente quer, que deseja no final. (informação verbal[10])

9 Id., 2017, p 26.
10 Id., 2017, p 25.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Em outro momento, ela expressou o seguinte comentário:

> É importante fazer o estudo de caso. Nesse estudo de caso, a gente vai estudar: a natureza do problema, o problema do ponto de vista do AEE, ou seja, o que o AEE pode fazer, as potencialidades do aluno, as dificuldades do aluno, as soluções do problema, as necessidades dele e finalmente a elaboração do plano individual de atendimento. (informação verbal[11])

Diante das observações e entrevista, a pesquisadora pode constatar que, durante o planejamento, a professora do AEE considerou as singularidades do aluno participante da pesquisa. Para tanto, ela segue as etapas que orientam a organização AEE (BRASIL, 2010).

Em relação as intervenções, foi relatado pela professora que o aluno observado, apresenta algumas dificuldades e potencialidades, já citadas anteriormente, que devem ser levadas em consideração pela docente.

Em um momento de observação, a atividade proposta pela professora seria mostrar uma música que ele gosta, seguindo a seguinte sequência:

> A professora diz: Paulo hoje vamos escutar uma música que você gosta muito. Qual você acha que é? Paulo diz: O rato! A professora continua: isso mesmo! Ela liga o som e toca a música, o menino fica eufórico e canta nos diversos ritmos que a música segue. Quando a canção acaba, a professora indaga sobre quem são os personagens. O menino diz: o rato, a lua, a nuvem, a brisa, a parede, a rata dentuça. A professora fala: Muito bem!! E como é a história da música? O aluno conta: o rato gosta da lua, depois da nuvem, depois da brisa, depois da parede e depois da rata dentuça. Ele casa com ela. A professora diz: Que legal!! Vamos desenhar esses personagens no livro. O menino desenha e depois a pró vai mediando a escrita da história, por fazer perguntas (como começa uma história? era uma vez o quê? depois disso? como o rato se sentiu quando casou com a rata dentuça, feliz ou triste? o que coloca no final da história?) e incentiva que ele escreva. (informação verbal[12]).

Nesse momento, a professora aproveitou o que o aluno gostava de música para estimular a superar suas dificuldades na organização de ideias, produção de texto usando lápis e papel. Observa-se o papel mediador da professora. “Mediar é fazer a interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado. É transformar a intenção de ensinar em prática docente”. (CUNHA, 2012, p. 82)

Em outro atendimento,

> O aluno chegou na SRM e a professora começou a falar da atividade que ele realizaria. De repente, o estudante interrompe e diz: falta o calendário, o dia hoje está ensolarado! A professora fala: É mesmo! A pró esqueceu. A educadora começou a fazer pergunta sobre a data, o dia e o aluno montou o calendário. (informação verbal[13])

[11] Id., 2017, p 25.
[12] Id., 2017, p. 28.
[13] Id., 2017, p. 28.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Outro momento,

> Ao chegar na SRM, o aluno encontra o computador ligado, senta na cadeira sem perguntar nada a professora. A educadora diz que hoje ela vai realizar algumas atividades na máquina e o menino passa a participar de vários jogos matemáticos, com a ajuda de material dourado e da professora. (informação verbal[14])

Verificou-se que algumas atividades são previsíveis para o aluno, fazem parte da rotina do AEE, como o calendário. Além disso, a forma como a professora organiza o espaço físico da sala orienta as ações e atitudes esperadas pelo aluno, como no caso do computador ligado sugerindo que o aluno deveria sentar para realizar as atividades na máquina. Essas ações são características do programa TEACCH. O método prima pela organização e estruturação do ambiente físico que possa favorecer a compreensão do que se espera do aluno e por uma rotina previsível. (ORRÚ, 2012).

O aluno apesar de ter noção de contagem, com auxílio de materiais concretos, ainda possui dificuldade no entendimento de sentenças matemáticas, demonstrando resistência à atividades que exigem a estimulação do raciocínio lógico-matemático. Mas a professora não desiste de organizar situações que promovam o avanço da criança nesse respeito. Isso mostrou-se evidente quando:

> A professora mostrou ao aluno uma pista de carros (construída artesanalmente), um dado, alguns carrinhos e explicou: você vai participar de uma corrida de fórmula 1, junto com a pró. Vai ser assim: você joga o dado, o número que sair será a quantidade de quadradinhos que vai andar, mas precisa acertar a conta que está nos envelopes. Então, o aluno obedeceu o comando da professora, mas na hora de efetuar a operação matemática não conseguiu. A docente, então sugeriu que ele utilizasse o material dourado. Ela mediou da seguinte forma: olha a continha é 2+5, então pegue dois quadrados, depois pega mais cinco quadrados, quantos ficaram? O menino acertou e mostrou que estava compreendendo as sentenças matemáticas. Porém, em um dado momento mostrou-se cansado. A professora disse que se ele continuasse colocaria a música que ele gosta. (informação verbal[15]).

Observou-se, nesta atividade, o fato da professora, ao perceber o cansaço do aluno, oferecer um reforço positivo: a música que ele gosta. Essa atitude é utilizada pelo método da ABA. "A resposta adequada tem como consequência a ocorrência de algo agradável, o que na prática é uma recompensa. Quando a recompensa é utilizada de forma consistente, tende a repetir a mesma resposta" (CUNHA, 2012, p. 43).

Portanto, propõe estratégias de superação dos limites do estudante, para isso ela não apresenta um método único de intervir. Mas, procura propostas que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Logo, é notável a relevância que, a mesma, concede ao seu papel de mediadora.

[14] Id., 2017, p. 28.
[15] Id., 2017, p 29.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A avaliação na perspectiva inclusiva é outro aspecto que precisa ser analisado. "O processo de avaliação que é coerente com uma educação inclusiva acompanha o percurso de cada estudante, a evolução de suas competências e conhecimentos." (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 54). A professora da SRM, ao falar sobre avaliação, relata:

> Faz-se necessário, de início, uma avaliação cognitiva e das habilidades necessárias para a execução das atividades propostas em sala de aula, ou seja, as suas possibilidades e dificuldades também. Aí, diante dessa avaliação, o que a gente quer ver é: o que a criança já sabe, o que já domina, o que ela não consegue fazer e o que ela precisa fazer para ter um bom desenvolvimento nas atividades da sala de aula comum, para que assim ela possa atingir os objetivos, o que se deseja. (informação verbal[16]).

As palavras da professora estão relacionadas com a avaliação das necessidades específicas do aluno, a fim de analisar o que se precisa para o avanço da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante.

Em relação a avaliação do plano de atendimento, a professora salienta que esta, é realizada em constância. Ela afirma que:

> O plano é analisado sempre, observamos se os objetivos estão sendo atingidos, quais os que ainda não foram atingidos, o que precisa ser feito para atingi-los, se os materiais e recursos selecionados estão alcançando a aplicabilidade do que se quer. (informação verbal[17])

A pesquisadora, ao notar que a entrevistada usava a primeira pessoa do plural ("observamos"), ao responder a questão, perguntou se, ao avaliar, ela buscava ajuda da professora da sala de aula comum. A professora respondeu:

> Claro que sim! Se o objetivo do AEE é apoiar a sala de aula comum, precisamos está em comunhão. Porém, este ainda é um dos maiores desafios do AEE. Nem todos os professores da sala de aula comum e que tem alunos com NEE estão dispostos a interagir. Eu tento, procuro fazer atividades de formação. Alguns até tem a concepção equivocada que o AEE é reforço escolar (informação verbal[18]).

O comentário da educadora mostrou-se relevante, pois o professor do AEE deve informar e avaliar juntamente com o docente da sala de aula, eles averiguam se os serviços e recursos do atendimento estão garantindo a participação do aluno nas atividades escolares. (BRASIL, 2010). Porém, a resistência ao diálogo, por parte de alguns, dificulta o trabalho do AEE, e principalmente, prejudica o desenvolvimento do aluno. Portanto, a articulação com todos os envolvidos no processo de escolarização, é fundamental.

---

16 Id., 2017, p 27.
17 Id., 2017, p 27.
18 Id., 2017, p. 24 e 25.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Constatou-se então que, a avaliação realizada pela professora é processual e sempre são registrados os pontos relevantes. É importante ressaltar a importância do registro ao avaliar. Ele serve de subsídio para o planejamento, para conhecer melhor o aluno e amplia as possibilidades de intervenções eficazes para promover a aprendizagem do aluno. (BRASIL, 2010).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática pedagógica da professora no AEE para o aluno com autismo. Para orientar este estudo, foram utilizadas algumas questões que serviram de base para construção desta pesquisa, são elas: As práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE atendem as especificidades do aluno com transtorno do espectro autista? Que critérios são usados nas escolhas das práticas pedagógicas? Para obter as respostas desses questionamentos buscou-se fazer um levantamento bibliográfico, em vista de uma maior compreensão sobre a temática e de ter embasamento teórico para o estudo. Foi realizada, também, uma pesquisa de campo numa SRM, através de observações da prática pedagógica da professora da realiza AEE para um aluno com TEA. Além das observações, foi feita uma entrevista com a professora participante desta pesquisa.

Verificou-se que a SRM está organizada com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Sobre o planejamento, há um esforço da professora em realizar o diálogo com a professora da sala de aula comum, pois juntas elas podem traçar as dificuldades e potencialidades do aluno. Nas intervenções a educadora, respeita as individualidades do seu aluno, as dificuldades, as potencialidades, seus gostos e aptidões. A professora não aponta para um método único de intervir. Mas, procura propostas que possam favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Nas observações, ficou claro que existem situações que a utilização do programa TEACCH proporciona resultados positivos, em outras situações o ABA pode funcionar, e assim por diante. Na avaliação, o plano é constantemente revisado e atualizado, buscando atender as especificidades do aluno.

Em suma, o AEE é um serviço pedagógico de relevância para o processo de inclusão escolar. Constatou-se, nessa pesquisa, que a forma de organização, planejamento, intervenções e avaliação do AEE são de grande relevância, pois dá subsídios ao atendimento do estudante.

Por fim, é importante ressaltar que esta pesquisa sugere que outros trabalhos ampliem a amostra pesquisada. A sugestão é a construção de trabalhos que tenham como objetivo analisar como está acontecendo o AEE com os alunos com TEA. Pois ainda há poucos estudos com esse foco.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BAGAIOLO, Leila; GUILHARDI, Cíntia; ROMANO, Claudia. Análise Aplicada do Comportamento. In:_____; SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

BELCHIOR, Michelle Sales; BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró: EDUFERSA, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996

_____. Conselho Nacional de Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão escolar:** transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. **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.

_____Conselho Nacional de Educação. **NOTA TÉCNICA Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE.** Dá orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

_____. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

FÁVERO, Maria Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Atendimento educacional especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. SEESP / SEED / MEC. Brasília, DF, 2007.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

LEON, Viviane Costa de; OSÓRIO, Lívia. O Método TEACCH. In:_____; SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação:** interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SANTOS, Leila. **Entrevista e Observações.** [maio 2017]. Entrevistador: Danubia Ranigel Ferreira de Barros. Salvador, 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min.).

ISBN: 978-85-5757-065-8

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do Espectro do Autismo: conceitos e generalidades. In:_____; SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

PÓS-GRADUANDA: Danubia Ranigel Ferreira de Barros

ORIENTADORA: Francisca Monteiro da Silva Perez

Roteiro de Entrevista

1- Qual a formação inicial da professora, como ingressou na área de educação especial?

2- Qual especialização tem para atuar na sala de recursos?

3- Qual especialização acha necessário ter para atuar na sala de recursos?

4- Se acha apta para atuar como professora de AEE?

5- Qual formação continuada acha necessário ter para atuar no AEE?

6- Se sente satisfeita pela escolha, o que ela acha ser a função do AEE?

7- O que entende por prática pedagógica?

8- Quais os critérios utilizados para realizar o planejamento?

9- Quais os critérios utilizados paras as intervenções?

10- Quais os métodos que utiliza em sua prática?

11- Quais os critérios utilizados para a avaliação?

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE B - Roteiro de Observação

PÓS-GRADUANDA: Danubia Ranigel Ferreira de Barros
ORIENTADORA: Francisca Monteiro da Silva Perez

Roteiro de Observação

Buscar-se-á compreender as seguintes categorias de análise:

a) Perfil do aluno - será importante conhecer o aluno que será observado. Para tanto, se levantará questões como: que é esse aluno? quais suas características? questões sobre o diagnóstico (quando recebeu, o que consta no diagnóstico, quem deu o diagnóstico) quais são os seus principais comprometimentos? outras;

a) Organização da sala de recursos multifuncionais – como está organizada a sala de recursos. Mostrar localização das estantes, computadores, mesas, cadeiras, etc.; quais recursos estão disponíveis, quais são usados, como são usados, quais recursos tem a obrigatoriedade ter na SRM;

b) Planejamento – como é feito o planejamento de cada aluno, quais critérios são usados para a construção do planejamento;

c) Intervenções - quais as metodologias adotadas, quais os recursos utilizados, quais os conteúdos embutidos nas intervenções, como são aplicadas as intervenções, quais os critérios de escolha?

d) Avaliação – de que maneira é feita a avaliação, que critérios são utilizados para escolha de avaliação.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE C - Entrevista / Observações

PÓS-GRADUANDA: Danubia Ranigel Ferreira de Barros

ORIENTADORA: Francisca Monteiro da Silva Perez

Neste apêndice será apresentada a transcrição de entrevista realizada com a professora da SRM, sujeito desta pesquisa. A entrevista foi realizada na própria escola, contexto da pesquisa, e gravada em aparelho de celular (no formato mp3).

Quanto a identificação da docente, será mantido o anonimato a pedido da entrevistada.

Entrevista

1) Qual a sua formação inicial?

Cursei no meu Ensino Médio o magistério. Tenho graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e pós graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE). Também tenho especialização em Educação Especial pelo Instituto Superior Afonso Cláudio e especialização em AEE pela Universidade Federal do Ceará. Ah! já cursei também, uma matéria de Mestrado a de Tecnologia Assistiva como Aluna Especial na UFBA.

2) Qual a sua experiência profissional?

Comecei a atuar profissionalmente no ano de 1983, como professora da rede pública municipal de uma cidade do interior da Bahia. Trabalhei em escola pública e privada. Já atuei também como coordenadora pedagógica e diretora de escola. Atualmente, sou professora da rede municipal de Salvador (BA), atuo na Sala de Recursos Multifuncionais da escola. Já tive vínculo como bolsista do PIBID - UFBA, como supervisora da área de Educação Especial.

3) Me fale mais sobre qual foi seu papel no PIBID UFBA.

Fui supervisora, meu papel foi supervisionar as intervenções de sete bolsistas, estudantes de várias licenciaturas da UFBA como Pedagogia, História e Artes. Essas estudantes atuaram na SRM aqui na escola, elas puderam vivenciar o trabalho do AEE. Foi um projeto muito bom!

4) Como ingressou na área de Educação Especial?

Eu sempre me interessei por Educação Especial. Mas foi à convite da diretora da escola. A gestora percebeu meu interesse na área e me indicou para um curso de formação

ISBN: 978-85-5757-065-8

continuada em AEE ofertado pela rede municipal de ensino. Daí em diante, meu empenho dela pela inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais só aumentou, passei a participar de várias formações continuadas, oficinas, congressos, seminários e cursos relacionados com Educação Especial.

5) Qual especialização tem para atuar na sala de recursos?

Então, como falei tenho Especialização em AEE e Especialização em Educação Especial. Além, de participar em várias formações continuadas, oficinas, seminários e outros cursos relacionados com Educação Especial.

6) Qual especialização acha necessário ter para atuar na sala de recursos?

Acho que precisa primeiramente ter especialização em AEE, também é importante ter formação em Educação Especial e não parar, continuar buscando conhecimentos. A formação continuada é fundamental, não só em Educação Especial mas em qualquer área.

7) Se acha apta para atuar como professora de AEE?

Eu me esforço em dar o meu melhor, mas acredito que sempre tenho que estar disposta a aprender.

8) Qual formação continuada acha necessário ter para atuar no AEE?

Acho que tudo que tiver a ver com Educação Especial é válido buscar: oficinas, seminários, cursos de especialização, enfim, o que tiver a nosso alcance é bom fazer.

9) Se sente satisfeita pela escolha, o que ela acha ser a função do AEE?

Sim muito! Como disse o universo da Educação Especial sempre me fascinou, amo meu trabalho.

Sobre a função do AEE, vou logo dizendo que não é reforço. Mas é um complemento a sala regular, por isso as duas professoras precisam estar aliadas neste processo. Eu procuro fazer isso.

10) Então acha importante essa parceria com a professora da sala regular?

Claro que sim! Se o objetivo do AEE é apoiar a sala de aula comum, precisamos está em comunhão. Porém, este ainda é um dos maiores desafios do AEE. Nem todos os professores da sala de aula comum e que tem alunos com NEE estão dispostos a interagir. Eu tento, procuro fazer atividades de formação. Alguns até tem a concepção equivocada que o AEE é reforço escolar.

11) Qual a função do AEE para os alunos com TEA, qual a função da classe comum?

ISBN: 978-85-5757-065-8

É como falei, complementar o ensino da sala comum. Preciso estudar as especificidades do aluno com TEA, pra daí traçar meu caminho, o planejamento essas coisas.

12) Então me fale mais como funciona o seu planejamento.

Bem, a função primordial do AEE é apoiar o desenvolvimento do aluno com NEE. Para os alunos com TEA, a função do AEE é apoiar seu desenvolvimento, como já falei anteriormente, e através da disponibilização de recursos e materiais, como também estratégias pedagógicas que venham facilitar o seu processo de adaptação e interação na escola, visto que a maior dificuldade encontrada nos crianças com TEA é a interação. Para que tudo isso aconteça é importantíssimo um bom planejamento. Então, primeiro com a lista dos alunos, a gente vai ver quais os objetivos: geral e específicos do AEE para esses alunos; as metas; as metodologias; os conteúdos que serão trabalhados no AEE, a partir das necessidades específicas de cada aluno, porque cada aluno tem sua necessidade, mesmo tendo a mesma deficiência, e é também visto os recursos humanos e materiais, a avaliação, o horário de atendimento, o cronograma de previsão de atividades e os resultados esperados, aquilo que a gente quer, que deseja no final.

Também é importante fazer o estudo de caso. Nesse estudo de caso, a gente vai estudar: a natureza do problema, o problema do ponto de vista do AEE, ou seja, o que o AEE pode fazer, as potencialidades do aluno, as dificuldades do aluno, as soluções do problema, as necessidades dele e finalmente a elaboração do plano individual de atendimento, porque cada caso é um caso.

13) Você acha importante ter o diagnóstico em mãos? Facilita o planejamento?

O diagnóstico não é a coisa mais importante. Mas ele norteia nossas ações no AEE. Por exemplo, através dele podemos conhecer as características gerais de cada deficiência, para daí partirmos para o individual.

14) E o que você entende por prática pedagógica?

Para mim prática está atrelada a teoria. Precisamos sem dúvida estudar os teóricos, as temáticas. Daí traçamos a prática, as metodologias, as estratégias de ensino, é tudo isso.

15) E quais os critérios utilizados paras as intervenções?

Sempre analiso as especificidades de cada aluno, cada aluno é um ser único, preciso analisar as dificuldades e as potencialidades de cada um, aí procuro métodos adequados a eles. Acho importante construí materiais de apoio, por exemplo, eu construí essas placas com figuras que ajudam na rotina dos alunos, olhe aí: placa com a imagem de uma banheiro, que indica que o aluno quer ir ao sanitário; pessoa bebendo água, que mostra a vontade do estudante de beber água. As Tecnologias Assistivas são importantes também, elas auxiliam na aprendizagem dos alunos. Como disse, fiz a matéria de mestrado Tecnologia Assistiva

ISBN: 978-85-5757-065-8

como aluna especial, foi muito bom. Aprendi que com materiais de baixo custo posso adaptar recursos que facilitam a vida dos alunos, por exemplo: engrossador de lápis, um lápis com uma empunhadura mais grossa, etc, porque é papel da professora do AEE também adaptar materiais para os alunos.

Um exemplo de como escolho as intervenções: na elaboração do plano notei que o aluno apresenta dificuldades no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e no desenvolvimento de ideias, assim como, em organizar a sequência lógica nas produções de textuais, tanto orais como escrita, aí, atento que o aluno tem várias potencialidades: boa motricidade ampla, gosta e canta música, participa de conversas, tem noção de tempo, já faz relatos do cotidiano, participa de jogos e brincadeiras, ler com fluência, escreve de forma ortográfica, compreende comandos, etc. A partir dessas potencialidades e aquelas dificuldades que eu falei, planejo a solução do problema. Aí algumas atividades podem ser: atividades envolvendo raciocínio lógico-matemático (dominós, uso de material dourado, baralhos, jogos envolvendo operações matemáticas, jogos no computador, pista automobilística), atividades que estimule a organização de ideias (montagem de textos em sequência, relatos de fatos do cotidiano, produção de textos, através de gravuras), atividades que estimulem a escrita com papel e lápis (palavras cruzadas, textos enigmáticos, atividades envolvendo músicas).

É mais ou menos assim que escolho as intervenções.

16) Quais os métodos que utiliza em sua prática?

Não há um método específico, minha preocupação é atender as necessidades específicas do meu aluno. Se para ele funcionar o TEACCH, ABA ou qualquer outro método eu utilizarei. Quando vou aplicar minhas intervenções escolho o que pode funcionar com eles. Por exemplo, eu sei que pra Paulo usar o computador dá certo, utilizar música, atividades lúdicas, sei que preciso estar sempre mediando para que ele não perca o interesse pela atividade.

17) Quais os critérios utilizados para a avaliação?

Faz-se necessário, de início, uma avaliação cognitiva e das habilidades necessárias para a execução das atividades propostas em sala de aula, ou seja, as suas possibilidades e dificuldades também. Aí, diante dessa avaliação, o que a gente quer ver é: o que a criança já sabe, o que já domina, o que ela não consegue fazer e o que ela precisa fazer para ter um bom desenvolvimento nas atividades da sala de aula comum, para que assim ela possa atingir os objetivos, o que se deseja.

Sobre o plano, é analisado sempre, observamos se os objetivos estão sendo atingidos, quais os que ainda não foram atingidos, o que precisa ser feito para atingi-los, se os materiais e recursos selecionados estão alcançando a aplicabilidade do que se quer. Enfim, a avaliação é processual.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Observações / Diário de Bordo

a) Organização da SRM:

A sala está dotada de: dois computadores, um scanner, uma impressora a laser, teclado e mouse adaptados, conjunto de mesa redonda com quatro cadeiras, mesas para computadores, fones de ouvido, armário, estante, jogos pedagógicos e brinquedos. No canto esquerdo possui uma estante com diversos jogos, brinquedos, aparelho de som, caixas de materiais com símbolos ou sinalizadas com os nomes e materiais pedagógicos; colado com a estante está um armário, onde se guarda materiais como: pastas dos alunos, tintas, pincéis, lápis, folhas de ofício, revistas para recorte, livros que servem de aporte teórico para a professora; na parede da janela encontram-se vários livros de literatura numa altura acessível para os alunos; no lado direito da sala tem dois dados grandes, construídos pela professora, alguns bambolês coloridos e uma esteira com brinquedos de montar; na parede do fundo da SRM ficam as mesas com os computadores, impressora e cadeiras; quase no centro da sala fica localizada o conjunto da mesa redonda com as cadeiras. As paredes da sala estão enfeitadas com as letras do alfabeto, números, imagens de trenzinho, calendário, relógio, painel com os nomes dos aniversariantes do mês e os nomes de todos os alunos atendidos na SRM. (02/05/2017)

b) Planejamento:

A professora pega a pasta do aluno, analisa as dificuldades mais urgentes do estudante encontradas no plano anual e pega o formulário "plano de atendimento". Ela decide que na semana seguinte irá aplicar as seguintes atividades:

- *Uso de blocos lógicos para empilhar, de acordo com tamanho, cor, forma. Objetivo: estimular o raciocínio lógico matemático; Joguinho roda-pião, com uso de material dourado. Objetivo: estimular noções de cálculo;*

Neste momento, a professora analisa e diz: vou propor uma atividade que faça ele interagir com outras pessoas e vou envolver música, ele gosta muito. Ela descreve a atividade:

- *Andando pela sala com as pessoas, toca a música e quando a música parar eu pergunto quem está a sua direita, esquerda, atrás, na frente, etc.). Objetivo: adquirir noções de orientação espacial, lateralidade. (04, 09/05/2017)*

c) Intervenções:

A professora diz: Paulo hoje vamos escutar uma música que você gosta muito. Qual você acha que é? João diz: O rato! A professora continua: isso mesmo! Ela liga o som e toca a música, o menino fica eufórico e canta nos diversos tons que a música segue. Quando a canção acaba, a professora indaga sobre quem são os personagens. O menino diz: o rato, a lua, a nuvem, a brisa, a parede, a rata dentuça. A professora fala: Muito bem!! E como é a história da música? O aluno conta: o rato gosta da lua, depois da nuvem, depois da brisa,

ISBN: 978-85-5757-065-8

depois da parede e depois da rata dentuça. Ele casa com ela. A professora diz: Que legal!! Vamos desenhar esses personagens no livro. O menino desenha e depois a pró vai mediando a escrita da história, por fazer perguntas (como começa uma história? era uma vez o quê? depois disso? como o rato se sentiu quando casou com a rata dentuça, feliz ou triste? o que coloca no final da história?) e incentivar que ele escreva. (09/05/2017)

O aluno chegou na SRM e a professora começou a falar da atividade que ele realizaria. De repente, o estudante interrompe e diz: falta o calendário, o dia hoje está ensolarado! A professora fala: É mesmo! A pró esqueceu. A educadora começou a fazer pergunta sobre a data, o dia e o aluno montou o calendário. (16/05/2017)

Ao chegar na sala de recursos multifuncionais, o aluno encontra o computador ligado, senta na cadeira sem perguntar nada a professora. A educadora diz que hoje ela vai realizar algumas atividades na máquina e o menino passa a participar de vários jogos matemáticos, com a ajuda de material dourado e da professora. (18/05/2017)

A professora colocou um cd do grupo que o aluno gosta e pediu que ele e dois alunos andassem por todos os espaços da sala de recursos multifuncionais. Quando ela dava uma pausa na música, perguntava ao aluno: quem está do seu lado direito? Quem está do seu lado esquerdo? Quem está na frente? Quem está atrás? Quem está na frente da mesa? e do computador? etc. o aluno ficou muito empolgado com a atividade e interagiu bem com os alunos. (18/05/2017)

A professora mostrou ao aluno uma pista de carros (construída artesanalmente com papéis, tintas, canetas coloridas e gravuras), um dado, alguns carrinhos e explicou: você vai participar de uma corrida de fórmula 1, junto com a pró. Vai ser assim: você joga o dado, o número que sair será a quantidade de quadradinhos que vai andar, mas precisa acertar a conta que está nos envelopes. Então, Paulo obedeceu ao comando da professora, mas na hora de efetuar a operação matemática não conseguiu. A docente, então sugeriu que ele utilizasse o material dourado. Ela mediou da seguinte forma: olha a continha é 2+5, então pegue dois quadrados, depois pega mais cinco quadrados, quantos ficaram? O menino acertou e mostrou que estava compreendendo as sentenças matemáticas. Porém, em um dado momento mostrou-se cansado. A professora disse que se ele continuasse colocaria a música que ele gosta. (23/05/2017)

d) Avaliação:

A professora, ao findar o atendimento de Paulo, pegou o formulário do plano atendimento da semana e analisou cada atividade desenvolvida. Essa análise levou em consideração: o desempenho e entusiasmo do aluno, o que ele mais gostou, se atingiu os objetivos almejados, se os recursos foram apropriados. A professora registrou as particularidades de suas observações. A partir daí a professora elaborou o plano da semana seguinte. (16/05/2017)

A professora possui fichas de avaliação e acompanhamento de cada aluno. A educadora informou que antes, a ficha era mais longa e que atualmente resolveu simplificar, em virtude de tornar o trabalho mais ágil. O acompanhamento, do aluno com TEA observado,

ISBN: 978-85-5757-065-8

é pautado nos seguintes eixos: interação social, comunicação, comportamento, cognitivo e habilidades acadêmicas. Esta estratégia da professora, segundo ela, facilita a elaboração do parecer do aluno no final de cada ano. Este parecer é uma avaliação geral do aluno, que aponta os avanços e dificuldades que ainda precisam ser ajustadas do aluno. (16/05/2017)

ISBN: 978-85-5757-065-8

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CONTEXTO DA ESCOLA MUNICIPAL DJALMA MARANHÃO: EXPERIÊNCIAS AUTOBIOGRÁFICAS

Débora Lima de Oliveira Simeão
Kézia Viana Gonçalves

RESUMO

As políticas voltadas à inclusão no Brasil foram bastante valorizadas nas últimas duas décadas, na atual conjuntura percebe-se que somente a soma de conhecimentos formará uma educação para aceitação. O trabalho de um professor no Atendimento Educacional Especializado - AEE em sala de recursos multifuncional deve estar moldada em uma ideologia voltada à construção de estratégias que devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno com deficiência, fazendo com que novos valores e atitudes sejam formados, valorizando a ideia de diversificar e não diferenciar. Diante de sua prática o professor de AEE possui uma percepção diferenciada, no qual possibilita formas de incluir através da elaboração de estratégias, que irão de acordo com cada especificidade, mediando o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o trabalho tem o escopo na análise das práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado no contexto da Escola Municipal Djalma Maranhão para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo descritivo com base no olhar do profissional especialista sobre o seu fazer pedagógico. A pesquisa obteve resultados positivos para o profissional e para os discentes que foram foco da pesquisa, no sentido de possibilitar uma especialização ao primeiro a partir da reflexão-práxi, e ao segundo em uma melhora qualitativa nos objetivos traçados.

PALAVRAS CHAVE: PROFESSOR DE AEE; ESPECIFICIDADE; INCLUSÃO.

ABSTRACT

The policies aimed at inclusion in Brazil have been highly valued in the last two decades, in the current conjuncture it is perceived that only the sum of knowledge will form an education for acceptance. The work of a teacher in the Specialized Educational Assistance - ESA in the multifunctional resource room should be shaped in an ideology focused on the construction of strategies that must be in accordance with the needs of each student with a disability, causing new values and attitudes to be formed , Valuing the idea of diversifying and not differentiating. In face of its practice, the ESL teacher has a differentiated perception, in which it allows ways of including through the elaboration of strategies, which will according to each specificity, mediating the teaching-learning process. Therefore, the work has the scope in the analysis of the practices developed in the Specialized Educational Assistance in the context of the Municipal School Djalma Maranhão for the inclusion of the student with special educational needs in the regular education system. This is a descriptive qualitative research based on the professional specialist's view of his / her pedagogical performance. The research obtained positive results for the professional and the students who were the focus of the research, in the sense of enabling a specialization to the first from the reflection-praxis, and the second in a qualitative improvement in the objectives outlined.

KEY WORDS: AEE TEACHER; SPECIFICITY; INCLUSION.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

As demandas da educação especial produzem nos educadores um processo de desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas educacionais. Estes professores vivem a perplexidade e o conflito de descobrir formas para trabalhar a educação inclusiva.

A pesquisa impulsionou a educadora a discutir o Atendimento Educacional Especializado- AEE no contexto da Escola Municipal Djalma Maranhão, localizada na cidade do Natal/ RN, por meio de experiências autobiográficas. Emerge como temática desafiadora na perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase na Educação Especial que perpassa sobre todas as modalidades de ensino, ou seja, do ensino básico ao superior.

Considera-se nessa pesquisa, em destaque no processo de análises dos resultados, alguns estudos que demonstram que o sucesso da atuação do professor em classes inclusivas depende de uma mudança das práticas pedagógicas (MANTOAN, 1989; MANTOAN, 2001), contemplando a adaptação ou reelaboração dos currículos; o uso de novas técnicas e recursos específicos para o público da Educação Especial; o estabelecimento de novos critérios de avaliação; o incentivo à participação dos pais e da comunidade frente essa nova realidade educacional.

O interesse pela área de inclusão com relação às pessoas com necessidades educacionais especiais desabrocha na pesquisa por meio da experiência na docência que tive com o ingresso de um aluno com transtornos do espectro autista no ensino regular.

Dessa forma, apresenta-se como objetivo analisar as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado no contexto da Escola Municipal Djalma Maranhão para a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino regular. Diante dessa análise faz necessário descrever as ações vivenciadas nos atendimentos, bem como os encaminhamentos e o diálogo entre os profissionais envolvidos, viabilizando-os como processos na qualificação do professor do AEE dentro de uma proposta auto reflexiva.

Contudo, para a educação inclusiva atingir esse objetivo faz-se necessário oferecer programas de formação contínua ao professor para que este esteja apto a atuar de forma competente junto ao aluno com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido dialogamos com Manzini (1999), quando faz considerações acerca dessa formação alertando para as dificuldades encontradas como apropriação de equipamentos que possam facilitar a integração das crianças com deficiência, bem como programas de capacitação que trabalhe com a supervisão e avaliação de forma integrada e permanente. E ainda, Sadalla (1999) ao incentivar aos professores à reflexão da própria prática, buscando aprimorar sua atuação em sala.

É nesse contexto, que as autonarrativas vivenciadas na escola passam a incorporar inúmeras responsabilidades educativas junto com seus profissionais, especialmente o professor que precisa sair de um contexto conhecido para um contexto desconhecido, inquietude provocada pela perspectiva da educação inclusiva.

O trabalho caminha na perspectiva de que a educação inclusiva não deve ser vista apenas na integração das pessoas com necessidades especiais, mas na construção de uma

ISBN: 978-85-5757-065-8

escola aberta às diversidades sociais, etnias, gêneros, opções religiosas, ou da existência ou não de pessoa com deficiência. Essa condição prevê sua inclusão em salas de aulas regulares. Trata-se de um processo longo e delicado. Longo no sentido que a conquista desse espaço será trabalhada dia-a-dia, e delicado no tocante aos entraves, resistências, falta de conhecimentos. É nesse momento transitório que nos deparamos com conhecimentos e práticas insuficientes para dar suporte às demandas da Educação Especial, ou seja, se faz necessário refletir com a finalidade de construir novos saberes e práticas.

2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA PESQUISA

Nossos estudos estão contemplados numa perspectiva da Educação Inclusiva com ênfase em Educação Especial, avaliam-se algumas contribuições construídas na educação acerca das concepções de ensino e aprendizagem, redimensionadas a partir da década de 80 pelas pesquisas de Jean Piaget (1980) e Vygostky (2007) com a teoria sócio-interacionista dentre outros pesquisadores que trazem para discussão a interação do indivíduo e da aprendizagem.

Não mais como era na pedagogia tradicional que preconizava a transmissão unilateral do conhecimento devendo o aluno apenas receptá-lo, desconsiderando suas condições de aprendiz. Paulo Freire (1985) ilustra essa relação vertical do professor para com aluno, uma relação de autossuficiência, onde o conhecimento do professor é unilateral e é dessa forma que o aluno precisa internalizar sem fazer seu próprio julgamento, razão que ele chama de arrogante, conforme segue:

> [...] implica numa relação vertical de A sobre B, é o posto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto- suficiente.(FREIRE, 1985, p.108).

Um reflexo da condição da ciência clássica que chegava como verdades absolutas, na qual não pode ser questionável, desconsiderando as observações do indivíduo, o que inviabiliza o desenvolvimento da aprendizagem. Tardif afirma que o conhecimento deve ser tratado como algo questionável a partir de outro saber que o indivíduo adquire, ou seja, ratifica que esse precisa ser relacional, compreendido de significado (TARDIF, p. 199, 2002). O professor não só precisa provocar o interesse como também impulsionar à descoberta e proporcionar a experiência psicológica humana.

Esse contexto promove discussões e reflexões sobre a prática do professor porque este agora precisa considerar as condições reais do aluno para traçar os encaminhamentos e procedimentos de ensino, tratando o discente como sujeito participativo da aprendizagem, como também respeitando seu estágio de desenvolvimento e a interação do aluno com o saber.

Contudo, com ampliação das escolas públicas e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, aumenta a demanda de atendimento.Reforçando maior desempenho do professor para trabalhar com grupo cada vez mais diversificado. No artigo 208 da Constituição Federal discute que o atendimento especializado é preferível que seja ofertado na rede regular de ensino: “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente

ISBN: 978-85-5757-065-8

na rede regular de ensino. ” (BRASIL, 1988).

Essa nova demanda traz um sentimento de impotência, alguns docentes sentem-se despreparados e não consegue acreditar na possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Outros encaram essas pessoas com deficiência como doentes, entendem que a escola não tem perfil para garantir o atendimento dessa demanda. É preciso oferecer condições adequadas para receber esse novo público, realizando adaptações nas instalações físicas do prédio, como também no aspecto pedagógico, adaptações curriculares, equipamentos e recursos específicos, além do apoiar o professor através de programas de formação de educação inclusiva.

A falta de apoio pode implicar na rejeição dos profissionais que questionam sobre os aspectos negativos do processo de inclusão. É complicado pedir para um profissional que trabalhar com uma criança com deficiência, sua dedicação, sem que o mesmo sinta-se preparado e apoiado, a inclusão passa a ser encarada como uma situação que a qualquer instante pode fugir do controle e lhe expor uma situação de constrangimento. Nesta conjuntura, o docente sente que o trabalho junto a pessoa com deficiência tem riscos e que pode o colocar em alguma situação delicada.

> Ao contrário da maioria dos profissionais, os professores devem desenvolver seu trabalho diante de uma audiência. Portanto, ao lhes pedir que experimentem práticas novas, estamos pedindo que assumam riscos. O que sugiro requer uma atmosfera de trabalho que respalde de fato da aceitar. (MARCHESI & GIL, 2004, p. 236).

Essa nova exigência posta está fundamentada em documentos legais que contemplam os direitos das pessoas com necessidades especiais, resultados das pressões feitas pela própria sociedade. No primeiro caso, o direito à educação está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, 1948), na Declaração de Salamanca (1994) e no documento oriundo da Convenção de Guatemala (1999). No caso específico do Brasil, está previsto na Constituição Federal (1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e no Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, dentre outros.

Outros marcos legais tratam, especificamente, da Educação Especial, como por exemplo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, decorrente do Parecer CNE/CEB nº 17/2001, e que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando, no Art. 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).

Portanto, os alunos com necessidades educacionais especiais têm assegurado o direito à educação realizada em classes comuns e ao atendimento educacional especializado complementar, que deve ser realizado na própria unidade escolar, ou em outra escola, ou em centro de atendimento especializado.

Em consonância com as determinações legais é implantado as salas de recursos

ISBN: 978-85-5757-065-8

multifuncionais criadas nas escolas de ensino regular para subsidiar o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Trata-se de um atendimento especificamente institucional com enfoque no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem para subsidiar esses alunos para que integre ao currículo e participem da vida escolar.

A sala de recursos multifuncionais refere-se ao espaço para atendimento das diversas necessidades educacionais especiais que aqui são entendidas como pessoas com dificuldade de aprendizagem de natureza orgânica, como a deficiência ou outras disfunções ou de natureza não orgânica, como pessoas com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas e com altas habilidades (BRASIL, 2001). Significa dizer que o aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que "apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade" (MARCHESI E MARTÍN, 1995, p.11).

2.1.Breve Histórico da Educação Especial

Ao tratarmos da Educação de pessoas com deficiência podemos considerar que na Antiguidade, em decorrência da dinâmica natural de que só os fortes sobreviviam, era comum a eliminação das pessoas fracas, doentes e com limitações, estas eram abandonadas à própria sorte. Na Grécia, após o nascimento de uma criança com alguma deficiência, estas eram mortas ou abandonadas. Em Roma existiam fundamentos legais para esse tipo de procedimento. Já os Judeus apesar de não eliminar os deficientes, consideravam-nos impuros e incapazes. Com a expansão do Cristianismo, os deficientes começam a ser vistos como criaturas de Deus, escapando assim, do abandono e da exposição.

Na Idade Média o tratamento pessoas com deficiênciapassa a ter como referência um sistema de segregação. Estes eram recolhidos em asilos e hospícios, quando não usados para diversão dos nobres. Ressalta-se que em relação ao sistema de segregação, não existia nenhuma preocupação com o desenvolvimento ou sobrevivência dos deficientes, visto que, se tinha a visão de que eram frutos de possessões demoníacas, o que justificava as torturas e mortes na Santa Inquisição.

Na Idade Moderna, com a ascensão da burguesia ao poder, a deficiência passa a ser tratada como uma necessidade que requer uma atenção diferenciada, não mais como punição. Assim, essas pessoas passam a ser encaminhadas para locais de atendimento, sob a guarda do Estado, mas o trabalho nestes locais tinha caráter eminentemente assistencial e não educativo.

No contexto da contemporaneidade, já no século XX, após as duas grandes guerras, surge a necessidade de cuidar dos mutilados, mas o trabalho é ainda segregativo. Um grande avanço é percebido em decorrência da Declaração de Salamanca (1994), em prol da inclusão, observando o atendimento adequado a todos e a busca pela inclusão das crianças com deficiência no ensino regular.

A Constituição Federal, em seu Art. 208, traz questões de adequar e estruturar o ensino, como forma de comportar as pessoas com deficiência no contexto também, do ensino regular.

Percebemos que as leis apoiam a Inclusão, no espaço físico, mas o que falta no nosso

ISBN: 978-85-5757-065-8

município é uma estruturação para que possamos desenvolver junto aos professores e os diversos profissionais, uma formação continuada, e ainda, o estudo a respeito de métodos, pesquisas e ações para o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa, ou seja, há uma necessidade, diante do desafio da Educação Inclusiva que é a busca por outros saberes rumo a novos fazeres no âmbito do espaço escolar.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho se inscreve numa abordagem qualitativa com fundamento em Uwe Flick (2009), uma vez que compreendemos ser a mais adequada para o estudo empreendido, já que aborda as relações humanas permeadas de significados e sentidos no contexto de educação inclusiva e em destaque a educação especial que passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos (BRASIL, 2001).

A pesquisa se dará na Escola Municipal Djalma Maranhão, localizada no conjunto Promorar II, no bairro de Felipe Camarão – zona oeste da cidade do Natal/ RN. A unidade escolar é de responsabilidade de funcionamento do órgão público municipal, com níveis e modalidades de ensinos ofertados: Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nossa pesquisa será realizada no Atendimento Educacional Especializado-AEE, através de estudos de caso, observando para análise 05 crianças com deficiência, algumas com laudo médico em autismo, contemplado com avaliação diagnóstica, plano de ação individual conforme as necessidades apresentadas, registros escritos ou pictóricos, fotografias das atividades, pesquisas direcionadas ao caso, reelaboração do plano, realização de encaminhamentos, buscando apoio das redes especializadas, seguido da análise dos avanços obtidos.

Os instrumentos de pesquisa terão base nos documentos oficiais que reforçam a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais ao contexto da escola regular e consequentemente a vida social.

Vale ressaltar, que se dispensa a carta de autorização à escola porque as salas de recursos multifuncionais fazem parte de um programa criado pelo Ministério da Educação e Cultura- MEC para todas as escolas de Educação Básica da rede pública. Esse programa tem por objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular.

3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES NO DESAFIO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O trabalho discorre o AEE focado na reflexão, sob o olhar da profissional que direcionou as atividades. São descritos cinco casos, identificados pelas letras do alfabeto para preservar nomes. Neste ínterim, ressalta-se que os atendimentos ilustrados têm um

ISBN: 978-85-5757-065-8

impacto no fazer pedagógico do professor especialista, uma vez que este precisou enxergar através do discente suas reais necessidades e construir caminhos que estão de acordo com as atividades complementares, ou seja, atividades que possam minimizar os obstáculos impostos pela deficiência primária e também pela deficiência secundária conforme os estudos de Vygostky(2007). O autor referenciado exemplifica que aquela é proveniente das funções biológicas, inatas ao sujeito e está proveniente dos obstáculos impostos pela sociedade e muitas das vezes padronizados, dotados de preconceitos e estigmas.

A criança "A" apresenta um laudo médico com diagnóstico da Síndrome de West. Essa síndrome desencadeia um quadro de epilepsia rara que causa uma descarga elétrica no cérebro. De acordo com Alonso (2017):

> El síndrome de West es una encefalopatía epiléptica dependiente de laedad caracterizada por la tríada electroclínica de espasmos epilépticos, retardo deldesarrollo psicomotor e hipsarritmia em electroencefalograma, aunque uno de estos elementos puede estar ausente. El término de encefalopatía epiléptica se refiere a una condiciónenlacual se piensa que lasanomalíasepileptiformescontribuy em ellasmismas al distúrbio progresivo em La función cerebral (ALONSO; ALONSO; LAUZÁN, 2017)[1].

Em decorrência desses comprometimentos cerebrais o desenvolvimento cognitivo também é atingido. A pessoa com essa síndrome apresenta dificuldades de concentração, impulsividade e agitação. Com base nos relatos do profissional de apoio, no dia a dia da sala de aula, a criança comportava-se de forma bastante agitada, repetindo movimentos motores como: balançar os braços, correr e pular inesperadamente. O professor regente também relatou que a criança tinha comportamentos agressivos o tempo todo e mexia com os colegas, comprometendo desse modo, a concentração de todos.

No AEE com essa criança foram desenvolvidas atividades relativas à coordenação motora ampla, concentração através de dramatizações e estabelecimento de regras. Esses atendimentos ocorreram uma vez por semana, durante uma hora para não comprometer outros com a fonoaudiologia e psicologia em Instituições Especializadas. A criança demonstrou interesse para atividades que envolviam dramatização, dança, pintura e em alguns momentos teve atitudes carinhosas, o que contribuiu para a interação com os colegas da sala regular e professores.

A criança "B" com diagnóstico de Autismo e Esquizofrenia, inicialmente tinha dificuldades quanto à aceitação das atividades propostas. Muitas vezes ficava na sala do AEE no máximo trinta minutos. Em alguns momentos se comportava de forma hostil e se fosse contrariada em seus pedidos, chegava a rasgar os trabalhos que estavam expostos na sala ou o que estivesse fazendo. As atividades contemplavam aspectos de concentração, coordenação motora ampla e fina, conhecimento de letras, números e quantidades, construção de regras em sala de aula e socialização.

Conforme estudos de Luz (2009), o autismo caracteriza-se como uma alteração

1 - Traduzido pela autora. A síndrome de West umaencefalopatia epilépticadependente da idadecaracterizada pelatríadeelectroclínica de espasmos epilépticos, retardo do desenvolvimento psicomotor ehipsarritmia no eletroencefalograma, ainda que um desses elementospossa estar ausente. O fim da encefalopatia epilépticarefere-se auma condição na qual se pensa queas anormalidadesepileptiformescontribuem elas mesmas para o distúrbio progressivo na função cerebral.

ISBN: 978-85-5757-065-8

no desenvolvimento que se manifesta antes dos três anos de idade e perturbação no funcionamento dos aspectos da interação social, comunicação e comportamento. Quanto à esquizofrenia Silva (2000) define como "uma perturbação psiquiátrica caracterizada pela presença de comportamento psicótico, (isto é, com dissociação entre pensamento e realidade) ou amplamente desorganizado [...]" (SILVA, 2000, p. 21).

Essa criança iniciou o ano letivo no mês de maio, com diagnóstico apenas de autismo. Somente após avaliação psicológica na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE foi ratificado, em parecer, o atestado psiquiátrico de esquizofrenia.

Quanto às regras de convivência trabalhamos com a construção de cartazes relativa aos combinados. O aluno conseguiu respeitá-los durante alguns meses, no entanto, numa situação de estresse rasgou o cartaz em que estavam as regras do que ele não poderia fazer, mesmo tendo essa atitude, ao final do segundo semestre, melhorou seu comportamento.

Segundo Gadia (2006), na terapia comportamental, ou seja, práticas educativas que tem base no comportamento (Estimulo/resposta- Skiner, 1981) em crianças autistas o foco principal é a conduta observada e, a partir dessa, pode-se compreender como o indivíduo aprende um padrão de comportamento. Ao observa a citação de Gadia, entende-se que existe um pré-julgamento dos comportamentos estabelecidos pela sociedade com adequados e os inadequados. Estes precisar ser reforçados e aqueles desprestigiados ou desmerecidos. Conforme seus estudos,

> Crianças com autismo frequentemente conseguem algum tipo de "resposta" ou "reforço" por meio de comportamentos inadequados. Comportamentos mais socialmente apropriados podem ser "aprendidos" por meio de princípios de reforço. Esses, inicialmente, devem ser oferecidos rápida e frequentemente, de tal maneira que aumentem o "valor" de comportamentos mais novos e mais adaptados socialmente (GADIA, 2006, p. 430).

A intervenção pedagógica, após a atitude da criança de rasgar o cartaz com algumas regras de convivência, foi de convidá-la a fazer outro juntamente com o profissional de apoio e colocá-lo no mesmo espaço, para que ela percebesse que sua atitude não estava condizente com o estabelecido anteriormente, qual seja, de respeitar as regras. De acordo com o autor acima referido, os princípios de ensino estruturado:

> Combinam estratégias cognitivas e comportamentais, com ênfase em procedimentos com base em reforço para modificação de comportamento e em proporcionar intervenções para déficit de habilidades que possam estar subjacentes a comportamentos inapropriados (GADIA, 2006, p. 431).

Para Gadia, essa intervenção, além de enfocar as capacidades visoperceptivas de crianças com autismo é imprescindível para auxiliar no "desenvolvimento de medidas diagnósticas que usam métodos de integração, bem como de proliferação dos sistemas visuais" (GADIA, 2006, p. 431).

No atendimento à criança "C", alfabetizada em libras, trabalhamos a leitura labial, atividades de leitura e escrita, criação de parlendas a partir do próprio nome, montagem, desmontagem e criação de textos, a fim de explorar seu conteúdo semântico. A comunicação tinha base também nas expressões gestuais que a criança construiu no seu ambiente familiar. Quanto ao uso de gestos Santana (2007) afirma que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> A língua de sinais, assim como a linguagem oral, tem seu estatuto gestual. A gestualidade na fala inicia-se com as vocalizações. A linguagem humana é assim, prenhe de gestos que variam da especificidade mínima da ordem do simbólico (vocalizações, balbucios manuais e vocais) ao uso efetivo dessa ordem (usos de língua minimamente referenciada). Desde criança somos sujeito do gesto – fônico ou manual -, e é por meio de nossas interações que adquirimos saber sobre a construção do léxico, sobre a gramática e os usos de uma língua (SANTANA, 2007, p. 79).

Nesse sentido, a gestualidade poderá dinamizar a prática do atendimento do AEE, possibilitando analisar um número maior de variáveis do processo de aprendizagem, ampliando nossas observações sobre como a pessoa com surdez consegue posicionar-se na linguagem e na sociedade. Foi possível verificarmos avanços na leitura e escrita, uma vez que essa criança conseguiu identificar sílabas semelhantes entre as palavras, apresentando aspectos de escrita em nível silábico e sempre de forma criativa.

A aluna "D" com autismo infantil tinha frequência regular em ambos os turnos. Com relação à leitura percebemos que decodificava os textos propostos, mesmo distanciando-se em alguns momentos do que estava fazendo. Essas atividades contemplavam contação de história e leitura desta, seguida de interpretação oral e escrita, fragmentação do texto para formação de frases e criação de uma história a partir da própria contação. Apesar de várias tentativas para que a aluna, a partir de sua compreensão dos textos, criasse outro ou formulasse frases, não houve avanços expressivos. Como sabíamos de sua agilidade na montagem de quebra-cabeças recorremos a essa estratégia a fim de estimulá-la na produção textual, pois no momento da montagem, contávamos a história apresentada no quebra-cabeça. Entretanto, na interpretação desta, a aluna continuava com a mesma dificuldade, ou seja, sempre repetia a última palavra pronunciada. De acordo com Wing in Gauderer é observado que o uso da linguagem pode estar comprometido, uma vez que trata-se de uma condição do universo do espectro autista, mas é algo que não pode ser julgado como uma constância, mas que é preciso ser levado em conta, segue a descrição:

> A compreensão e o uso da língua (falada, de gestos e escrita) podem ser inexistentes ou apresentarem vários graus de retardo em seu desenvolvimento. Os atrasos não se distinguem dos que ocorrem em outras condições, mas certas anormalidades são característica do contínuo do autismo, embora nem sempre ocorram. Incluem-se entre elas, a ecolalia imediata ou tardia, uso idiossincrático de palavras e frases e confusão de palavras como pronomes e preposições que mudam de sentido dependendo de quem as fala e em que situação (WING, In GAUDERER, 1997, p. 114).

As operações de adição e subtração simples a aluna conseguia realizá-las com apoio de material concreto. Como percebemos um bom desempenho na montagem de quebra-cabeças vislumbramos a possibilidade de explorar esse campo do saber através de jogos para a construção e evolução gradativas do raciocínio lógico matemático. Nesse sentido, Ferreira (2003) faz algumas reflexões relativas à escola enfocando que sua participação estar dialogando com os interesses e necessidades, respeitando as dificuldades e limites.

> É necessário que a instituição escola, fique mais atenta aos interesses, necessidades, dificuldades e resistências apresentadas pelos alunos no decorrer do processo de aprendizagem. A escola que assim proceder estará

ISBN: 978-85-5757-065-8

> caminhando na busca de melhor qualidade na construção (FEREIRA, 2003, p. 138).

Nossas atividades contemplavam a leitura e escrita com o apoio de vídeos para a construção de cartazes, brincadeiras que possibilitassem a socialização e atividades escritas. Obteve progressos significativos com relação à leitura e à escrita, uma vez que conseguiu representar um grafema para cada fonema, o que caracteriza a hipótese silábica. Percebemos também evolução nas relações interpessoais com os colegas e pequenos progressos em relação aos professores.

A criança "E" começou a ser atendida na Sala de Recurso Multifuncional - SRM no mês de julho deste ano e apresentava padrões no comportamento como agrupar objetos na ordem sequenciada, emissão de balbucios e não demonstrava relação de afeto. Entende-se que a criança apresenta déficit nas condutas não verbais, pró-sociais, falta de relação com seus colegas, ausência ou déficit muito grave na reciprocidade social ou emocional.

Atraso evolutivo da linguagem que pode chegar ao que se denomina agnosia verbal (é uma alteração da codificação e decodificação da linguagem), uso repetitivo estereotipado da linguagem com ecolalias imediatas ou retardadas "tuque, tuque, tuque". Com condutas ritualizadas, o apego exagerado a determinados objetos, o que ocasiona uma resistência à mudança, o que segundo Tuchman estar em conformidade com o TEACCH (TreatmentandEducationofAutisticandrelated Communication HandicappedChildren)[2] "os proponentes do TEACCH sustentam a noção de que há uma "cultura do autismo" e que nela a necessidade de estrutura é o que tem maior importância" (Tchuman, 2009, pág. 305). Portanto, é preciso buscar e valorizar seus respectivos interesses para se conseguir criar uma porta de acesso ao universo do autista.

Diante do quadro acima descrito foi construído o plano atendimento individualizado com o objetivo de viabilizar um trabalho junto à criança, buscamos apoio nas abordagens comportamentais dos estudos voltados para espectro autista. Ressaltando que a criança não tem diagnóstico fechado, mas com base nos estudos supracitados, trabalhamos com as intervenções mencionadas:Adaptação da linguagem as necessidades da criança, aspectos não verbais da comunicação (comunicação alternativa);Uso de uma rotina estruturante;Ensino do significado e a utilização das expressões faciais e gestuais;Apoio visual, modelos, imagens, diagramas, ilustrações, de modo que ela possa entender as lições sem usar necessariamente a linguagem verbal;Uso da mímica com apoio da língua falada;Apresentação de lacunas para criança preencher com seu próprio vocabulário;Uso de rimas, brincadeira com os dedos, canções simples, jogos cantados; Construção de quebra cabeças.

Ressalta-se que a promoção das adaptações curriculares traria uma grande contribuição no campo dos transtornos do desenvolvimento global com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento de todos. Segundo Stainback, et. al., afirmam que:

> Como tal diversidade de alunos incluídos nas turmas regulares, nós, educadores, precisamos ter uma visão crítica do que está sendo exigido

2 Tratamento eEducação de CriançasAutistasede comunicaçãorelacionadoscom deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> de cada aluno. Embora os objetivos educacionais básicos para todos os alunos possam continuar sendo os mesmos, os objetivos específicos da aprendizagem curricular podem precisar ser individualizados para serem adequados às necessidades, às habilidades, aos interesses e às competências singulares de cada aluno(STAINBACK, et. al., 1999, p. 241).

Portanto, estruturamos uma rotina com três sequências fundamentais: Leitura, atividades, computador/jogos, oferecemos também para criança um chaveiro com opções: ida ao banheiro, lanche, beber água a partir da confecção dos PECS - Adaptado, ou seja, sistema de comunicação por troca de figuras. Corroborando com as ideias de Walter (2011, p. 129) quando descreve a importância dos PECS como "O sistema de comunicação alternativo consiste no intercâmbio de figuras como uma forma interativa de transmitir uma mensagem a alguém".

Quando foi trabalhado com o livro, explorou-se a sequência das letras porque a criança já demonstrava interesse, explorando a pronuncia de cada letra, a partir do toque do botão, depois optamos inserir gradativamente o uso da datilologia (Libras). Na condução das atividades pedagógicas partimos da canção dos 5 macaquinhos saltavam do colchão (vídeo do you tube) e dramatizado, observou-se que a criança ficou atraída pela atividade, o que conduziu o trabalho com peças da imagem do macaco para montá-la, dando margem para inserir outros animais como elefante, foca, cavalo, sapo. Ressalta-se que a criança passou ser atendida todos os dias com duração de 45 min. com o objetivo de intensificar nossas ações.

Resultados identificados – a criança ao passar as páginas do livro, passou a utilizar a datilologia e a linguagem verbal "A, B, TCHE" para dizer a letra "C" e também pronuncia as demais letras, algumas com mais dificuldade do que outras. Ressalta-se que quando chega à letra "S" faz o uso de gestos e do "crec, crec" relacionando ao sapo. Faz uso da linguagem verbal para dizer "ACACO" na presença da figura do macaco, compreende o uso da comunicação alternativa, ou seja, apóia-se para indicar ou exprimir suas vontades e estar mais calmo na sala de aula conforme o relato de sua professora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa busca pela inclusão, devemos estar atentos quanto as barreiras atitudinais e a construção de ideologias que devem ser cultivadas em conjunto dentro de um ambiente escolar inclusivo e multidisciplinar.

O professor de AEE dentro do ambiente escolar deve ter a percepção de harmonizar cinco elementos principais de inclusão; o aluno especial, o aluno regular, o professor regular e a equipe pedagógica e a família sendo esta base de sustentação emocional do aluno em todas as ações desenvolvidas pela escola.

Em meio às dificuldades citadas, dentre tantas outras, a Escola Municipal Djalma Maranhão realizou um trabalho na tentativa de aproximar o ensino às necessidades e potencialidades dos alunos com deficiência, considerando como imprescindível nesse

ISBN: 978-85-5757-065-8

processo, as possibilidades de avanços de cada um.

Constatou-se avanços significativos no desenvolvimento nos cinco casos relatados, como a expressividade artística, construção de limites, compreensão de diversas formas de leitura, na elaboração de estratégias para entender o mundo e o desenvolvimento da oralidade, isto para quem não falava e não se comunicava. Portanto, observa-se o quanto foi valioso para formação da docente do AEE, a qual se percebeu que não existem formas padronizadas de avanços na aprendizagem, e sim uma diversidade, é este ponto central que move o processo de inclusão.

Nesse contexto, salientamos que os desafios do cotidiano escolar nos põem numa atitude de ruptura com os paradigmas e pré (conceitos) instituídos pela sociedade, e como extensão desta, também na escola. Devemos, pois, ressignificá-los para que nossa prática pedagógica se paute em um olhar sistêmico, tanto na sala de aula regular quanto no atendimento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2006.

ALONSO, Albia J. Pozo; Alonso, DesiPozo; Lauzán, Desiderio Pozo. **Síndrome de West: Etiología, Fisiopatología, Aspectos Clínicos y Pronósticos.** Hospital Pediátrico Universitário. William Soler. Disponível em: <http://bvs.sld.cu/revistas/ped/vol74_2_02/ped09202.pdf>.Acesso em: 14 mai. 2017.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/92 a 43/2004; Emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretária de Edições Técnicas, 2004.

_____. Ministério da Educação e Cultura.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalci9394.pdf>acesso em: 16 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução Nº 2**, de fevereiro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer Nº 17**, de agosto de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. AEE. **Sala de recursos multifuncionais:** espaço para atendimento educacional especializado. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/dowload/texto/me 002991.pdf>. Acesso em 16 mar. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes**

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação**. Sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13/07/1990. Brasília: Presidência da República, 1990.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Nova York: ONU, 1948.

FERREIRA, Maria Eliza Caputo & GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução: Joice Elias Costa. 3ª ed.Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADIA, Carlos. **Aprendizagem e autismo,** In: Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Rotta, T. N. et all. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora:** O corpo na linguagem. 7 ª ed. Tradução de Julieta Jerusalinsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LUZ, Aline Paiva Dantas. **Entre educar e constituir**: efeitos possíveis da educaçãode uma criança com transtorno grave de desenvolvimento. Colóquio LEPSI IP/FEUSP, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. Série Pensamento e ação do magistério. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Caminhos pedagógicos da inclusão.** São Paulo: Memnon, 2001.

MANZINI, Eduardo José. Quais as expectativas com relação a inclusão escolar do ponto de vista dos educador?**Temas sobre desenvolvimento.** V. 7, n. 42, p. 52-54. 1999.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN. Elena. Da terminologia do distúrbio às necessidades

ISBN: 978-85-5757-065-8

educacionais especiais. In: COLL, Cezar; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação:** necessidades educacionais especiais e aprendizagem escolar. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hermández. **Fracasso Escolar:** uma perspectiva multicultura. Trad. Ernami Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas.** In: Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. (Org.) César Coll; Álvaro Marchesi; JesúsPalacios. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.
PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.São Paulo:** LTC, 1990.

SADALLA, Ana Maria de Aragão. **Com a palavra a professora:** Suas crenças, suas ações. 2ª ed. Campinas: Alinea, 1999.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

STAINBACK, William; *et. al.*. A aprendizagem nas escolas inclusivas: E o currículo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (Org.). **Inclusão:** Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Andre et al. **Esquizofrenia.** Disponível em: <http://genetica.ufcspa.edu.br/seminarios%20textos/Esquizofrenia.pdf> Acesso em: 02 abr. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUCHAMN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo:** uma abordagem neurobiológica. Tradução Denise Regina de Sales. Porto Alegre: Artmed, 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo:Martins Fontes, 2007

WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. O PECS-Adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. In: **Comunicar é preciso:** em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Leila Regina d' Oliveira de Paula [et al.] (org.) Marília: ABPEE, 2011.

WING, Lorna. O contínuo das características autistas.In:Gauderer, C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

ISBN: 978-85-5757-065-8

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE AEE: INCLUSÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PAU DOS FERROS – RN

Deuvanir de Souza Lima Diniz

Glaudenia Alves Moura

RESUMO

Numa sociedade em contínuo aperfeiçoamento e constante mudança, formar cidadãos conscientes e competentes e incluí-los não é fácil, exige dedicação e empenho por parte dos profissionais da educação que carregam essa grande responsabilidade. As teorias do desenvolvimento e da aprendizagem da criança com deficiência, os conceitos sobre cada deficiência também mudam no decorrer dos anos, sendo necessário o aprimoramento de conhecimentos constantemente por parte dos professores, principalmente do professor de educação especial lotado na sala de AEE. Nesse sentido, a formação inicial do professor a nível de graduação torna-se insuficiente para acompanhar as mudanças sociais e buscar novos conhecimentos imprescindíveis para que possam contribuir significativamente na inclusão de seus alunos. Esse conhecimento teórico aliado a prática cotidiana e reflexiva, irá dá suporte pedagógico para o sucesso na inclusão da pessoa com deficiência na escola onde atua. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo, analisar a importância da formação continuada dos professores AEE das Escolas Estaduais de Pau dos Ferros –RN na melhoria do atendimento a criança com deficiência e na sua efetiva inclusão escolar. A pesquisa deu-se de forma qualitativa, com aplicação de questionários semiabertos aos professores de AEE e aos gestores das três escolas pesquisadas, também foram analisados os indicadores de matrícula, aprovação, reprovação, abandono e transferência dos alunos com deficiência matriculados nos anos de 2015 e 2016, para que se pudesse confrontar com a formação dos professores de AEE e responder a hipótese de que a formação continuada desses tem relevância na inclusão escolar. Após analisar os dados coletados, chega-se a conclusão de que os professores apesar de não ter formação especifica em AEE e/ou educação especial, buscaram por conta própria se manter em formação através de cursos e leituras, e seu trabalho, vem contribuindo para permanência, progressão e inclusão dos alunos mesmo que não de forma efetiva, mas em processo.

Palavras-chave: FORMAÇÃO; AEE; INCLUSÃO.

ABSTRACT

In a society in continuous improvement and constant change, shape conscious and competent citizens and include them in such society it is not easy, it requires dedication and commitment on the part of the education professionals who carry this great responsibility. The developmental and learning theories of children with deficiency, the concepts of each deficiency also change over the years, and it is necessary to improve knowledge constantly on the part of the teachers, especially the special education teacher who stays in the Specialized Educational Assistance (Atendimento Educacional Especializado, known as AEE) room. In this sense, the initial formation of the teachers at the graduation level becomes insufficient to accompany the social changes and to seek new essential knowledge so that they can contribute significantly in the inclusion of their students. This theoretical knowledge allied to daily and reflective practice, will provide pedagogical support for the success of the inclusion of the person with deficiency in the school where the teachers operates. Thus, the present paper aims to analyze the importance of continued formation of the AEE teachers of the State Schools of Pau dos Ferros – RN in the improvement of assistance for children with deficiency and their effective school inclusion. The research was conducted under a qualitative approach, with the application of semi-open questionnaires to the AEE teachers and to the managers of the three schools surveyed. We also analyzed the indicators of enrollment, approval, disapproval, abandonment and transfers of students with deficiency enrolled in the years 2015 and 2016, so that we could confront with the formation of AEE teachers and answer the hypothesis that the continued

ISBN: 978-85-5757-065-8

formation of these teachers has relevance in school inclusion. After analyzing the data collected, we concluded that the teachers, despite not having a specific formation in AEE and/or in special education, they have sought to maintain themselves in formation through courses and readings, and their work has been contributing to permanence, progression and inclusion of the students, even if not in an effective way, but in process.

KEYWORDS: FORMATION; AEE; INCLUSION.

1 **INTRODUÇÃO**

Numa sociedade em contínuo aperfeiçoamento e constante mudança, formar cidadãos conscientes e competentes para interagir com a mesma se torna algo bem trabalhoso e que exige dedicação e empenho por parte dos profissionais da educação que carregam essa responsabilidade.

Ao analisar o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem na contemporaneidade, torna-se importante destacar que a formação acadêmica inicial à nível de graduação não é suficiente para que consiga alcançar os objetivos conceituais e atitudinais em suas aulas diante das mudanças constantes. O mesmo acontece com o professor da sala de AEE, fazendo-se necessária a busca por novos conhecimentos que lhes permitam colocar em prática uma didática reflexiva, eficaz para atender a diversidade de necessidades apresentadas pelos alunos.

A formação continuada de professores é um processo que capacita sem que seja necessário ausenta-se do local de trabalho, oferecendo a esse profissional a oportunidade de continuar o seu processo de aperfeiçoamento, apropriando-se de competências que contribuam para o enriquecimento de sua prática pedagógica.

Partindo deste pressuposto, o professor torna-se o agente principal da mudança de sua prática pedagógica, entendendo que para melhorá-la é preciso buscar atualizar-se em seus conhecimentos sobre as deficiências e a melhor forma de levar ao aluno os conhecimentos necessários a sua aprendizagem.

Dessa forma, justifica-se o interesse pelo tema de pesquisa a partir da observação realizada informalmente. Enquanto professora da Rede Estadual, foi possível observar que a professora do AEE da escola em que trabalho, foi lotada nessa função por estar readaptada por problemas na voz. A partir dessa observação, surgiu a vontade de conhecer quais são os critérios e formação do professor exigida para a lotação desses professores nas salas de AEE das Escolas Estaduais do município de Pau dos Ferros, no intuito de investigar se os gestores da rede estadual tem conhecimento de que a formação continua do professor é de fundamental importância para a melhoria dos índices de aprendizagem educacionais dos alunos com deficiência e consequentemente para sua inclusão.

A pesquisa apresentada no presente artigo, teve como objetivo analisar a importância da formação continuada dos professores lotados nas salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE das Escolas Estaduais do município de Pau dos Ferros –RN, na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos com deficiência e na sua inclusão escolar.

Para tanto, realizou-se pesquisa bibliográfica com seleção de autores, teóricos que estudam sobre a formação do docente, como Antônio Nóvoa, Carlos Libâneo, Paulo Freire, Maria do Socorro Lucena Lima e outros. Visitou-se as escolas e as salas multifuncionais (AEE), onde aplicou-se questionários semiabertos aos professores lotados nas salas de AEE e seus gestores. Também foram analisados os indicadores de aprendizagem dos alunos com deficiências matriculados nas escolas nos anos de 2015 e 2016, para coleta desses dados utilizou-se dos recibos emitidos pelo censo escolar de cada ano pesquisado.

Pretende-se com a pesquisa coletar dados suficientes onde fosse possível traçar um paralelo entre o índice de aprendizagem dos alunos nos anos de 2015 e 2016, as respostas dos professores de AEE e gestores ao questionários aplicado, com a formação dos professores das salas de AEE, no intuito de responder a hipótese de que o professor que recebe continuamente formação do Estado, ou investe por conta própria em sua formação e profissionalização, aliando teoria a uma prática pedagógica reflexiva contribui para que os índices de aprendizagem dos alunos melhorem e para uma inclusão efetiva desse dentro e fora da escola.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Conceito de Formação Continuada

A formação docente, especificamente a formação continuada, exprime a ideia de projetos em que ações de formação acontecem em situações e espaços específicos, conforme propostas elaboradas a partir de necessidades de um indivíduo, ou um grupo.

Uma formação continuada é, segundo (Nadal, 2005) concebida como um processo formativo, a desenvolver-se com os professores na própria escola, trabalhar com as questões problemáticas com que eles se defrontam no cotidiano, transformando a prática pedagógica no núcleo do trabalho a ser desenvolvido.

De acordo com (Lima, 2002, p. 91) "O conceito de formação está ligado ao trabalho do professor e a produção de si mesmo enquanto profissional". Reconhecendo-se sujeito de sua formação continuada o professor reconhece que sua prática pedagógica é autônoma e que a o investimento em sua formação contribui diretamente para a melhoria da educação.

Os docentes precisam ser profissionais competentes, cuja formação os torne capazes de criar novos ambientes de aprendizagem, que colaborem para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, de indivíduos que pensam por si mesmos e que estabelecem relações de reciprocidade, interação e inclusão.

Freire (2000, p.43) enfatiza que, "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática".

Nessa perspectiva, há sempre a preocupação de que os temas discutidos, as experiências realizadas, as propostas alternativas aplicadas ou elaboradas originem-se da própria realidade educacional que caracteriza o processo ensino-aprendizagem.

Para, Antunes, (2001, p.78), é impossível estimular e desenvolver nos alunos competências sem uma mudança expressiva na atuação docente. Agora, cabe ao professor uma educação permanente, logo, uma apropriação de muitas competências a serem usadas, enriquecida por estudos, pesquisas, leituras, debates, por cursos que se assiste, contudo, "a mais inefável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário".

Segundo Libâneo (2004, p.227),

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

Assim, a formação continuada oportuniza ao professor a construção de novos conhecimentos, a apropriação de novas técnicas de ensino, e ainda de compartilhar experiências coletivamente, cooperando com seus colegas, encontrando, assim, formas inovadoras de enfrentar os problemas de sala de aula, do AEE e de sua escola.

Entende-se que a formação do professor está diretamente relacionada à qualidade da educação, e que a rotina da escola deve se constituir com foco nas aprendizagens, de forma significativa e prazerosas para todos os seus segmentos.

Dessa forma, caracteriza-se a formação continuada e sua importância, a partir da reflexão que se faz sobre a prática cotidiana do professor na escola, e seu impacto no índice de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, porém, percebe-se que na atualidade educacional, ainda existe uma carência de leituras, estudos, discussão coletiva, pesquisa, atualização metodológica por parte de professores, que não despertaram para a realidade social atual, sua dinâmica em plena inovação e para a clientela atendida, como sujeitos reais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 **Metodologia**

O município de Pau dos Ferros - RN tem em funcionamento nove escolas estaduais, porém, apenas três dessas escolas dispõem de salas multifuncionais com professores lotados realizando atendimento cotidianamente aos alunos matriculados com deficiência. Essas escolas foram alvo da pesquisa, identificadas no trabalho como Escola 1, Escola 2 e Escola 3.

Vale ressaltar que ao procurar a 15ª Diretoria Regional de Educação (DIREC) para tomar conhecimento de quantas e quais escolas estaduais localizadas no município possuíam salas de recursos multifuncionais recebidas pelo governo federal, foi informado que foram enviadas salas para outras escolas, e que realizaram a devolução dos equipamentos e recursos por não terem espaço na escola para construção da sala, visto que funcionam em prédios alugados.

Utilizou-se de pesquisa qualitativa, que tem como característica de acordo com Godoy (1995, p. 21), "(...) o pesquisador vai a campo buscando "captar" o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes". Nesse sentido, realizou-se visita in locu nas três escolas, onde aplicou-se questionários semiabertos aos professores de AEE e seus gestores. Analisou-se os indicadores de matrícula, aprovação, reprovação e abandono dos alunos com deficiências nos últimos dois anos 2015/2016, utilizando-se dos recibos emitidos pelo censo escolar de cada ano pesquisado.

Realizou-se pesquisa bibliográfica com seleção de autores, leituras que subsidiaram a fundamentação teórica para a escrita do trabalho no que se refere a formação do docente, e a atuação do professor da sala de AEE.

Esses dados serão apresentados com o objetivo de traçar um paralelo da permanência, abandono, reprovação e/ou progressão dos alunos deficientes incluídos na escola no decorrer dos anos analisados, com a prática pedagógica desenvolvida pelos professores do AEE, com vistas a identificar a importância da formação inicial e continuada desses profissionais no sucesso ou insucesso desses alunos.

2.3 **Resultados/Discussão**

Aplicou-se questionários semiabertos aos diretores das três escolas, identificados aqui por d1, d2 e d3, assim como também aos três professores das salas de AEE, identificados como p1, p2 e p3, sendo que os numeral que seguem as consoantes identificadoras referem-se a escola na condensação de suas respostas com relação aos questionamentos realizados.

Dos diretores que participaram da pesquisa, dois estão na função na escola há menos de seis meses e um há três anos, todos afirmam que a lotação do professor da sala de AEE é ealizada pela Secretaria Estadual de Educação através da DIREC – Diretoria Regional de Educação e Cultura, a escola apenas comunica a carência através de ofício.

Quando questionados sobre os critérios utilizados para realizar a lotação de professores da sala de AEE, o d1 disse que "os professores tem curso ou formação na área"; o d2 afirma que o professor deve, "ser pedagogo, ter afinidade e se propor a estudar e fazer cursos na área"; d2 "professores com especialização na área e curso de formação".

Dessa forma, apesar de apontarem como responsável pela lotação dos professores a 15ª DIREC, ressaltando que a escola não tem participação na lotação dos professores, os diretores demostram em suas falas conhecer os critérios de lotação, e afirmam solicitar o profissional para suprir a carência via ofício, indicando quais dos professores da escola tem o perfil para o cargo. Dessa forma, é coparticipante do processo de escolha do professor para o cargo, embora não tenha autonomia para lotar seus professores.

Os critérios para lotação de professores nas salas de AEE, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 59, III,

> Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
>
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos

ISBN: 978-85-5757-065-8

> nas classes comuns;

A Resolução do Conselho Nacional da Educação- CNE/CEB nº 02/2001, que Instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DCNEE-EB), vem confirmar o que estar expresso na LDB no que se refere a necessidade do professor da sala de AEE precisar de formação, especialização na área de educação especial, conforme seu Art. 8º, V:

> As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:
>
> V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

Esses documentos destacam a necessidade da implementação de serviços na Educação Especial e traçam um novo perfil do professor que deve assumir os espaços responsáveis pela escolarização dos alunos Público Alvo da Educação Especial no sistema regular de ensino. Partindo dessa perspectiva, o professor de educação especial, lotado nesse ambiente, passa a ser considerado elemento fundamental na consolidação da inclusão escolar do aluno com deficiência. Com relação se a escola e/ou secretaria oferecerem curso de capacitação em serviço na área de educação especial para os professores da sala de AEE, o d1 disse não ter conhecimento, o d2 afirmou que sim, esporadicamente e o d3 respondeu que a secretaria já ofereceu cursos de formação a distância em parceria com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

A mesma pergunta foi realizada aos professores, que emitiram as seguintes afirmativas, p1 “sim, foram cursos oferecidos pela secretaria em várias modalidades”, p2 e p3, afirmaram nunca ter feito cursos oferecidos pela escola e/ou Secretaria de Educação na área de atuação.

Assim, entende-se que a secretaria de educação já ofereceu cursos de capacitação em serviço para os professores de AEE, porém, há alguns anos não oferta nenhum curso para esse público nem pela escola, nem pela secretaria.

Ao responder a pergunta, você considera que as professoras de Educação Especial lotada na sala de AEE tem realizado um trabalho que vem contribuindo para a inclusão dos alunos? O d1 respondeu que o trabalho desse profissional “tem sido de grande ajuda na busca da inclusão destes alunos, pois os mesmos tem mostrado evolução”, o d2 “em parte, pois esta área de trabalho ainda deixa muito a desejar”, o d3 “sim, pois o mesmo ajuda e contribui no processo de alfabetização e inclusão”.

Apenas o d2 não destacou a importância do trabalho do professor de AEE na inclusão dos alunos atendidos. Vale ressaltar que esse gestor é o mais antigo na função e na escola dos que contribuíram com a pesquisa, e possivelmente devido aos anos de experiência tenha a percepção de que a inclusão não depende somente do professor da sala de AEE, mas de toda uma estrutura educacional, física e atitudinal.

Perguntou-se quais os principais desafios que interferem no processo de inclusão dos alunos com deficiência matriculados nessa escola e os diretores elencaram como desafios, d1 “a pouca participação dos pais, pois a maioria não trazem os alunos para o atendimento”, o d2, além do desafio citado pelo primeiro diretor, acrescentou a falta de acessibilidade do prédio e o d3 “aceitação dos professores das salas regulares, o apoio da família em reconhecer e aceitar a necessidade do aluno, mais profissionais que possam ajudar na evolução e desenvolvimento desses educandos (psicólogos, fonoaudiólogos, assistente social e médicos especializados)”.

Dois dos diretores colocam como desafio a falta de apoio dos pais em trazer os alunos para o atendimento no contra turno, além disso, duas escolas não passaram por reforma de acessibilidade pois os prédios não são do estado, são alugados. Isso dificulta a inclusão devido a impossibilidade de locomoção de cadeirantes em alguns ambientes da escola.

Os professores responderam a essa pergunta e citaram como desafios, a necessidade de se manter um canal aberto de interlocução entre professores das salas de AEE, professores das salas de aula e demais profissionais da escola para que realmente aconteça a inclusão. Outro desafio

ISBN: 978-85-5757-065-8

seria o como avaliar esses alunos com vistas a garantir seus direitos de aprendizagem, ou seja, respeitando sua evolução global, não apenas de forma classificatória por disciplina. A aceitação por parte da família e a união entre equipe multifuncional da área da saúde e escola com o intuito de melhor atender as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência no seu processo de aprendizagem e inclusão.

Quando questionados sobre o acompanhamento realizado pela gestão aos alunos com deficiência com relação a sua aprendizagem, permanência e progressão na escola, os diretores disseram que, d1 ”sim, mesmo não sendo ainda o ideal, mas fazemos um monitoramento da evolução e do desempenho dos alunos”, d2 “ sim, pois com base na portaria de 17 de maio de 2013 a avaliação é contínua e cumulativa, considerando as possibilidades de cada estudante, sem fins de retenção”, o d3 “sim, a escola realiza um acompanhamento através de relatórios semestralmente, sempre buscando apoio da família que nem sempre é correspondido”.

De acordo com as respostas, os gestores afirmam acompanhar o desempenho educacional dos alunos com deficiência matriculados na escola, porém, um dos diretores diz que o acompanhamento ainda não é o ideal. Vale ressaltar que a portaria citada pelo gestor é na verdade a Portaria nº 981/2016-SEEC/RN, que Estabelece normas de Avaliação da Aprendizagem Escolar para a Rede Estadual de Ensino e dá outras providências, em consonância com a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Perguntou-se a diretores e professores se existe por parte da gestão e/ou Secretaria de Educação preocupação em relação a formação dos professores de AEE e o sucesso da inclusão dos alunos com deficiência matriculados na escola. Realizarei comparativo nas falas dos profissionais da mesma escola em suas falas: d1 afirma se preocupar, pois a Secretaria não tem oferecido cursos e a formação da professora é realizada por conta própria. P1” há muito tempo a secretaria não oferece cursos e nem encontro de aperfeiçoamento, e quando oferece, não se estende por muito tempo, nem tampouco há acompanhamento e apoio da DIREC”.

A diretora da escola 2 aparentemente não compreendeu a pergunta e diz disponibilizar a educadora para formações, enquanto a professora relata que “a escola demonstra preocupação, porém, as ações ainda são poucas no sentido da formação do professor. No sucesso desses alunos ainda não percebo essa preocupação.”

Na escola 3, o diretor afirma que “espero que a escola receba profissionais já habilitados para desenvolver esse trabalho” e a professora “falta professores com formação na área de educação especial, o que dificulta o trabalho na escola”.

Nesse sentido, percebe-se que na escola 1 diretor e professor compartilham da mesma preocupação com relação a ausência de formação para os professores da sala de AEE, além da necessidade de cursos com maior duração de apoio efetivo dos profissionais responsáveis pela educação especial da 15ª DIREC.

Na escola 2, a professora apresenta notável preocupação com relação a falta de ações efetivas tanto com relação a sua formação, como principalmente com relação ao sucesso dos alunos matriculados com deficiência, enquanto que a gestão da escola disponibiliza a professora para participar de capacitações, fora do ambiente de trabalho como se fosse algo extra ao trabalho e não intrínseco. Demonstrando assim, não compreender que também é da escola a responsabilidade de capacitar, oferecer formações a seus professores, ou simplesmente transferindo a responsabilidade a outrem.

A escola 3 apresenta resposta semelhante e de certa forma intrigante, ambos defendem a necessidade de profissionais especialistas em educação especial para atender a demanda na escola. É intrigante, visto que a professora de AEE dessa escola em seu questionário afirma se considerar preparada, com conhecimentos suficientes para desenvolver seu trabalho no que se refere ao desenvolvimento e inclusão dos alunos com deficiência matriculados na escola, e ao mesmo tempo com relação a esse questionamento, diz que há falta de professores com formação na área de educação especial, o que dificulta o trabalho na escola.

Em sua fala, o diretor demonstra não se preocupar com a formação continuada da professora, visto que anseia pela contratação de profissionais pelo estado já especializados na área, prontos para assumir a função sem que haja mais necessidade de adquirir conhecimento algum, no entanto, sabe-se que esse profissional não existe e nunca vai existir, visto que o que é novo agora daqui há poucos instantes torna-se ultrapassado, principalmente quando nos referimos a educação.

Vale ressaltar que das três professoras que contribuíram com a pesquisa, duas são pedagogas

ISBN: 978-85-5757-065-8

e uma tem como formação inicial Letras Português, todas são especialista em Psicopedagogia.

Com relação ao tempo de experiência na sala de recursos multifuncionais na escola, p1 está lotada na sala de AEE da escola há dez anos, a p2, há apenas oito meses, não sendo possível assim utilizar comparativo entre sua formação e os indicadores de aprendizagem dos anos analisados na pesquisa, e a p3 há quatro anos e cinco meses.

Perguntou-se as professoras, como elas se sentem atuando na sala de AEE e a p1 diz ser desafiadora a função devido a necessidade constante de descobrir caminhos metodológicos que facilitem a aprendizagem do aluno, a p2 afirma se sentir bem, porém, sente que precisa se capacitar para melhor atender a clientela e a p3 "tem sido uma experiência". É notável a preocupação das professoras em desenvolver junto aos alunos um atendimento que contribua com aprendizagem dos alunos em suas respostas.

Quando questionadas sobre já terem realizado cursos de formação continuada em serviço oferecido pela escola ou Secretaria Estadual de Educação, apenas a p1, que está na sala mais tempo afirmou ter participado. No entanto todas elas disseram já ter realizado cursos de formação continuada custeados por conta própria, inclusive a pós graduação em psicopedagogia, o que demonstra que as educadoras refletem e investem em sua auto formação profissional.

Achou-se importante perguntar aos professores se consideravam sua experiência, formação e conhecimento suficientes para que pudessem desenvolver bem seu trabalho com vistas a uma boa aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência matriculados na escola, p1 e p2 revelam que sua formação inicial apesar de terem sido significativa para sua profissionalização, não é suficiente, p1 acrescenta que "é imprescindível investir na criação de uma política continuada de formações para profissionais da Educação Especial" e p2 "nunca estamos preparadas quando tema é inclusão. "Há sempre algo a aprender". Já a p3 "Sim, já completei 31 anos de trabalho na educação e 26 anos professora e a prática de todos esses anos me fez aprender dia a dia com essas pessoas tão especiais", assim, considera-se com conhecimentos suficientes.

Nesse sentido, Nóvoa (1991, p.13) nos afirma que, "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal", pois na educação, as certezas de hoje tornam-se as dúvidas de amanhã, por isso há a necessidade de reflexão e de mudanças de rota do educador

Quando dada a oportunidade para se expressarem livremente sobre algo que queiram dizer que eventualmente não lhes foi perguntado no questionário, as professoras falam sobre a importância do estudo e da formação contínua para melhor acompanhar os alunos com deficiência no AEE e na escola, de forma que venham auxiliar no desenvolvimento de suas habilidades, potencializando-as e na real inclusão. A profissionalização dos professores está condicionada a uma sólida formação teórica aliada à conquista da autonomia individual e coletiva. Para Nóvoa (1991, p.13), "A formação deve estimular uma perspectiva crítico- reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada."

Relatou-se também a necessidades dos professores das salas regulares participarem de formações para melhor aceitação dos alunos com deficiência, conhecimento de seus direitos de aprendizagem e melhoria de metodologias em sala de aula que o inclua nas atividades desenvolvidas com vista a melhor aquisição de conhecimento por parte desse alunos dos conteúdos ministrados.

2.3.2 Análise dos Indicadores de Aprendizagem das Escolas

Analisou-se os indicadores de aprendizagem, matrícula, aprovação, reprovação, abandono e transferência de alunos com deficiência das Escolas Estaduais 1, 2 e 3 dos anos de 2015 e 2016 fazendo uso dos dados dos recibos impressos do censo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

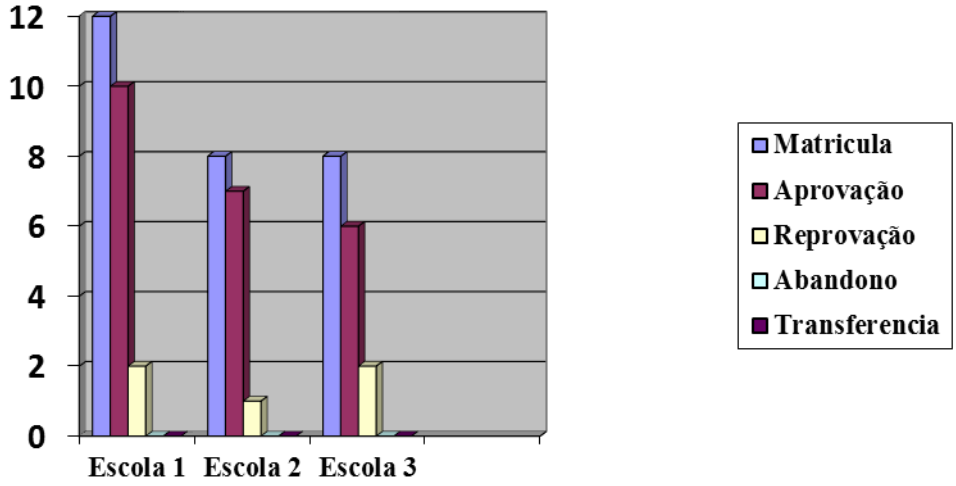


Gráfico 1 – Indicadores de Aprendizagem dos alunos deficientes no ano de 2015.

No ano de 2015 com relação a matrícula, a escola que recebeu mais alunos na sala de recursos multifuncionais foi a Escola 1, vale ressaltar que a escola recebe alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, dessa forma, tem uma das maiores matriculas dentre as Escolas Estaduais localizadas no município de Pau dos Ferros- RN.

A escola onde houve maior aprovação, com 87,5% dos alunos progredindo para a série seguinte, foi a Escola 2, seguida pelas Escolas 1 com 83,4% e pela Escola 3, com 75% alunos aprovados.

No que se refere a reprovação, a Escola 1 apresentou uma taxa de 16,6%, A Escola 2, 12,5% de alunos reprovados e a Escola 3 não teve aluno reprovado neste ano. Nesse sentido, a Escola 1 foi a que mais reteve alunos, reprovando 2 do total de 12 alunos matriculados.

Nesse sentido, é importante destacar que de acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 publicado no D.O.U no dia 9/12/2010 e a Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 de 14 de dezembro de 2010 diz que nos três primeiros anos do Ensino Fundamental não haverá retenção dos alunos.

Assim, nas Escola 2 e 3 por não haver retenção no ciclo de alfabetização, de 1º ao 3º anos, e por ofertarem o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, apresentam menor número de alunos com deficiência retidos, visto que só se pode reter a partir do 4º ano do Ensino Fundamental, diferente da Escola 1.

Em 2015, não houve abandono nas escolas pesquisadas. Com relação a transferência, somente na Escola 2, 25% dos alunos matriculados foram transferidos.

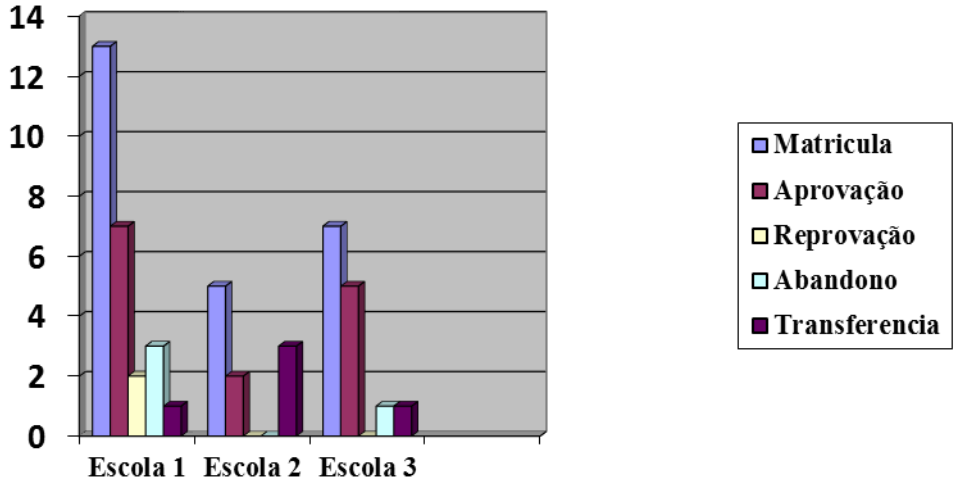


Gráfico 2 – Indicadores de Aprendizagem dos Alunos Deficientes no Ano de 2016.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Como pode-se analisar no gráfico 2, no ano de 2016, a aprovação da Escola 1 fechou em 53,9%, com 7 alunos dos 13 matriculados aprovados. A Escola 2 apresentou uma aprovação de 40% e a Escola 3, aprovou 71,4% dos alunos com deficiência, sendo a escola que apresentou dentre as pesquisadas, o melhor índice de aprovação neste ano.

Esse índice de aprovação ainda é muito pequeno se comparado ao índice geral das escolas e em especial, se refletirmos sobre o fato de que esses alunos devem ter sido acompanhados pela professor de AEE em suas dificuldades educacionais, de socialização e inclusão, assim como os professores das salas regulares devem ter trabalhado em conjunto com o professor do AEE no que se refere a adaptação de metodologias, atividades e buscando a melhor estratégia para que o aluno pudesse aprender durante todo o ano letivo.

No que se refere a reprovação, analisando o gráfico 2, constata-se que somente houve reprovação na Escola 1, apresentando uma taxa de 15,4% de reprovação.

Durante a pesquisa e na análise das respostas do gestor da Escola 1, foi possível identificar entre os maiores desafios para manter os alunos frequentando a escola e principalmente o AEE no contra turno, devido o apoio dos pais, que não trazem os alunos para a escola com assiduidade.

Essa ausência nas aulas aliada a dificuldade apresentada por gestor e professor de AEE em suas falas, do trabalho do professor da sala regular com o aluno com deficiência no que se refere ao próprio aceitamento por parte do professor de que esse aluno tem os mesmos direitos de aprendizagem dos demais matriculados, vem dificultando o desenvolvimento das habilidades e de conhecimentos necessários a sua progressão para o ano/série seguinte.

Apenas as Escolas 1 e 3 tiveram casos de abandono durante o ano de 2016, sendo que a Escola 1 apresenta 23% de abandono e na Escola 3, 14,3% de alunos que abandonaram os estudos.

O índice de alunos transferidos nas três escola foi bastante significativo se comparado ao ano de 2015, a Escola 1 teve 7,7 % de seus alunos transferidos para outra escola, a Escola 2, apresenta 60% de transferência e a Escola 3 foi de 14,3%.

É importante acrescentar que a professora de AEE da Escola 2, no ano de 2015 estava na função há mais de dez anos, e no ano de 2016, no segundo semestre saiu de licença e não mais retornou a escola por motivo de aposentadoria, e a demora burocrática da Secretaria de Educação em lotar o professor na sala de AEE justifica o auto índice de transferência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa qualitativa foi desenvolvida em três Escolas Estaduais de Pau dos Ferros - RN, tendo como público alvo os professores das salas de AEE e seus respectivos diretores das escolas. Sendo possível a partir dos dados coletados com relação a formação em serviço para os professores da área de Educação Especial oferecida pela Secretaria de Educação Estadual e/ou Escola, há quase uma década esse tipo de formação não é oferecida e somente uma das professoras entrevistadas teve acesso a uma dessas formações, as demais nunca participaram. Todas buscaram por conta própria a sua formação em pós graduação em psicopedagogia.

Ao desenvolver o estudo dos Indicadores de Aprendizagem das escolas, índice matrícula, aprovação, reprovação, abandono e transferência dos alunos com deficiências nas escolas que dispõe do Atendimento Educacional Especializado nos anos de 2015 e 2016, percebeu-se que embora as escolas apresentem uma boa aprovação, porém, a reprovação ainda é bastante significativa e precisa-se ter um olhar voltado para os motivos que levam a essa reprovação, elencados por professores e diretores como sendo a falta de apoio e compromisso dos pais em levar os alunos para a aula e atendimento educacional especializado.

O abandono também ainda se apresenta como um desafio a ser superado, principalmente pela Escola 1 que oferece Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

A transferência aparece como índice elevado no ano de 2016 na Escola 2, mais especificamente no segundo semestre devido a aposentadoria da professora do AEE, os pais dos alunos buscaram transferi-los para escolas onde houvesse o acompanhamento.

Nesse sentido, a formação das educadoras vem contribuindo para que possa desenvolver o atendimento do aluno na sala de AEE, porém, as mesmas sentem dificuldade em trabalhar em parceria com os professores da sala de aula regular e demais membros da comunidade escolar, deixando de contribuir significativamente para a inclusão em sala de aula e na escola, visto que não transpõe suas atividades profissionais às paredes da sala de AEE.

Duas das educadoras reconhecem que sua formação deve ser continua diante das constantes

ISBN: 978-85-5757-065-8

mudanças conceituais na área da Educação Especial, já uma das educadoras diz ser suficientes os conhecimentos adquiridos e não precisar mais participar de formação em serviço. Dessa forma apenas duas das três professoras do AEE pesquisadas refletem conscientemente sobre a importância da sua profissionalização para a melhoria da aprendizagem e da inclusão do alunos com deficiência matriculado na escola.

Contudo, ao analisar os índices de aprendizagem dos anos de 2015 e 2016 e confrontá- los com o atendimento realizado pelo professor do AEE e se a sua formação foi significativa para que o aluno pudesse progredir na sua vida acadêmica e principalmente, em sua inclusão na escola, foi possível perceber diante das respostas ao questionário e dos resultados apresentados nos gráficos, 1 e 2, que os professores de AEE vem realizando atendimento aos alunos periodicamente, porém, seu trabalho se restringe basicamente a esses atendimentos previamente agendados com os alunos. Não havendo um trabalho desenvolvido em colaboração com os professores das salas regulares, o que tem contribuído para que a inclusão não se efetive totalmente, assim como que a aprendizagem dos alunos não seja a desejada.

Dessa forma conclui-se que a formação dos professores lotados nas salas de AEE das Escolas Estaduais de Pau dos Ferros – RN, contribui para que realize em seus atendimentos uma metodologia diferenciada da desenvolvida nas salas regulares, porém, faz-se necessário que escola e Secretaria de Educação incentivem a formação em serviço, para que se aprimorem conhecimentos teóricos e práticos, afim de que se desenvolvem na escola práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão dos alunos com deficiência de forma efetiva. Os resultados obtidos me instigam a dá continuidade a pesquisa, estendendo-a as escolas da Rede Municipal de Ensino num próximo trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. A avaliação da aprendizagem escolar: fascículo 11. Petrópolis, RJ Vozes, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GODOY. Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. Revista de administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29.

LIBÂNEO. José Carlos. *Organização e Gestão da Escola* – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo branco. Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério. Fortaleza-CE: Demócrito Rocha, 2002.

NADAL, Beatriz Gomes. *Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção*. In: Formação de Professores: escolas, práticas e saberes / Beatriz Gomes Nadal. [et ali. Marina Holfmann Ribas, organizadora. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005.

NÓVOA, Antônio. *Formação de professores e profissão docente*. In Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

Resolução *CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/ SEESP, 2001. Disponível em: < *portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf* >. Acesso em: 15 abr. 2017.

SHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em:

<http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html> Acesso em: 03 jun. 2017. Disponível em: <http://blog.centrodestudos.com.br/abolida-a-retencao-nos-primeiros-tres- anos-do-ensino-fundamental-de-9-anos/>, acesso em: 07 jun. 2017

A IMPORTÂNCIA DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Eletrissandra Rodrigues Reis
Mônica Rafaela de Almeida

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), na rede regular de ensino, é uma discussão presente em muitos trabalhos acadêmicos, que foram produzidos nos últimos 9 anos, em virtude da aprovação das novas legislações sobre a temática. Durante décadas, a educação para alunos com NEE, e mais especificamente, com deficiência intelectual, manteve as mesmas características do ensino regular, desenvolvido nas escolas tradicionais e sempre adotando práticas escolares adaptativas, com o objetivo de propiciar a inserção e/ou a reinserção de alunos com deficiência na escola comum, pelo treino dos mesmos conteúdos e programas do ensino regular. Mas, a partir de 2008, visualiza-se uma nova política de Educação Especial, que tem sua implantação definida pelo Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com base nessa discussão, desenvolveu-se uma pesquisa em uma escola de Ensino Fundamental - anos iniciais, da zona rural do semiárido potiguar, onde a pesquisadora atua como professora de uma Sala de Recursos Multifuncionais, sendo o público principal constituído por alunos com deficiência intelectual. Assim, a presente pesquisa objetivou analisar a concepção de professores sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, no processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino regular, procurando identificar e avaliar as dificuldades e potencialidades do desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, bem como, qual a concepção dos professores sobre esse processo de inclusão. Trata-se de uma pesquisa descritiva, exploratória e qualitativa, que contou com a participação de três professoras, da escola supracitada, que aceitaram participar das entrevistas realizadas, a partir de um roteiro semiestruturado. Os resultados obtidos com a pesquisa, a partir da análise dos dados, reforçam a importância da Sala de Recursos Multifuncionais no processo inclusivo, pois o estudante tem a oportunidade de se desenvolver de forma mais ampla, tendo infinitas possibilidades de participar do processo de ensino-aprendizagem, mesmo com suas limitações. Observou-se assim, que o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Diante disto, percebe-se, que a citada sala deve ser um espaço de desafio no qual o estudante, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão, que ainda representa um desafio para toda comunidade escolar.

Palavras-chave: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS; DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; PROFESSORES.

ABSTRACT

The school inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) in the regular school system is a discussion present in many academic papers, which have been produced in the last 9 years due to the adoption of new legislation about that theme. For decades, education for students with SEN, and more specifically, intellectual disability, has maintained the same characteristics of regular education developed in traditional schools and always-adopting adaptive school practices, with the purpose of facilitate the insertion and/or reintegration of students with disabilities in the common school, by training the same contents and programs of regular education. But since 2008, a new Special Education policy has been implemented, which has its implementation defined by Decree No. 6,571 / 2008, which provides for Specialized Educational Assistance (SEA). Based on this discussion, a research was developed in an Elementary School – first grade to fifth grade, located in the semiarid rural area

ISBN: 978-85-5757-065-8

of the state of Rio Grande do Norte, in which I worked as a teacher of a Multifunctional Resources Room, with the main audience is composed by students with intellectual disabilities. Therefore, the general purpose of this research was to analyze the conception of teachers about the importance of the Multifunctional Resource Room in the process of inclusion of students with intellectual disabilities in the regular school system, trying identify and evaluate the difficulties and potentialities of the development and learning of these students and to know the opinions of teachers about the process of educational inclusion of students with intellectual disabilities. This is a descriptive, exploratory and qualitative research. It was attended by three teachers, from the above-mentioned school, who agreed to participate in the interviews, based on a semi-structured script. The information was analyzed according to thematic content analysis. The results obtained from the information analyzed reinforce the importance of the Multifunctional Resource Room in the inclusive process, because the student have the opportunity to develop in a broader way with endless possibilities to participate in the teaching-learning process, even with its limitations. It was observed the work developed in the Multifunctional Resource Room can not be confused with extra tuition or repetition of curricular contents of the regular lessons. In view of this, it can be seen that The room previously mentioned should be a challenging space in which the student, with a disability, finds necessary conditions for the development of the learning process with a view to overcoming their own limits in search of true inclusion, which still represents a challenge for the whole school community.

Keywords: MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM; INTELLECTUAL DEFICIENCY; TEACHERS.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na rede regular de ensino tem sido um tema muito discutido no meio educacional, por autores como Mantoan, que destaca que o principal objetivo da "inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora de aprendizagem". (MANTOAN, 2006, p.40).

A discussão foi iniciada com o advento da Declaração de Salamanca (1994) - documento considerado marco do movimento mundial pela inclusão (BUENO, 2008). Nas várias reformas educacionais, ocorridas no país nos últimos anos, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o tema das necessidades educativas específicas esteve presente, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, com os apoios especializados necessários. Com a Resolução CNE/CEB n º 2, de 11 de fevereiro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação, em seu Art. 2º:

> 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 a educação de qualidade para todos.

A partir de 2008, visualiza-se uma nova política de Educação Especial, que tem sua implantação definida pelo Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento

ISBN: 978-85-5757-065-8

Educacional Especializado (AEE). A legislação é explícita, quanto à obrigatoriedade em acolher e matricular todos os alunos, independente de suas necessidades ou diferenças. Entretanto, não é suficiente apenas esse acolhimento, mas que o aluno com Necessidades Educacionais Específicas tenha condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento de suas potencialidades.

Muitas escolas têm tentado adequar suas ações, buscando atender aos alunos com necessidades específicas. É um trabalho árduo, devido à falta de estruturas básicas, de recursos humanos e falta de formação adequada que lhes permitam atender essa diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, "o argumento mais frequente dos professores, quando resistem a inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho". (MANTOAN, 2003, p.42). A autora destaca que muitos professores, por terem internalizado essa concepção, esperam cursos que lhes ensinem a trabalhar na prática, com turmas de alunos heterogêneas, a partir de aulas, manuais, regras, transmitidos e conduzidos por formadores do mesmo modo como ensinam em sala de aula.

Ainda segundo Mantoan (2004), a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas é um movimento que tem sido muito polemizado por diferentes segmentos, mas essa inserção nada mais é do que garantir o direito constitucional para que todos, independentemente de suas necessidades, tenham uma educação de qualidade e que a inclusão vai depender da capacidade de lidar com a diversidade e as diferenças.

Considerando que a Educação Inclusiva baseia-se nesta concepção de educação de qualidade para todos e no respeito à diversidade dos educandos, é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional, para o atendimento das necessidades educativas de todos os alunos, com ou sem deficiências. É um grande desafio fazer com que a inclusão ocorra, garantindo o avanço na aprendizagem, bem como, no desenvolvimento integral do indivíduo com Necessidades Educacionais Específicas, principalmente dos estudantes com deficiência intelectual, que desafiam a escola comum, porque tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola muitas vezes preconiza (ALMEIDA, 2015).

Nessa perspectiva, o objetivo geral desse trabalho foi analisar a concepção de professores sobre a importância da Sala de Recursos Multifuncionais, no processo de inclusão do estudante com deficiência intelectual no ensino regular. Especificamente, procurou-se identificar e avaliar as dificuldades e potencialidades do desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes, bem como, qual a concepção dos professores sobre esse processo de inclusão.

1.1 A educação especial e o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual

No século XX, a educação especial viveu profundas transformações impulsionadas pelos movimentos sociais que exigiam mais igualdade para todas as pessoas e a superação de qualquer tipo de discriminação. No bojo dessas mudanças, há a criação de escolas para estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (BRASIL, 2010).

De acordo com as Políticas Nacionais de Educação Especial (MEC/SEESP,

ISBN: 978-85-5757-065-8

2008), a educação especial se organizou tradicionalmente como Atendimento Educacional Especializado, substituindo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, vinha determinando formas de atendimento clínico/terapêuticos, fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiam as práticas escolares para os estudantes com deficiência (BRASIL, 2010).

Ao longo da história, o conceito de deficiência intelectual passou por diversas definições e terminologias, mas atualmente, o termo defendido para uso, é deficiência intelectual. Uma das razões tem a ver com o fato de que, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente, e não ao funcionamento da mente como um todo (ALMEIDA, 2015).

Assim, a deficiência intelectual compreende uma vasta gama de condições que, apesar de serem muitas vezes causadas por infecções biológicas e afecções orgânicas, podem também ser devidas a causas sociais e psicológicas complexas. Em muitos casos, a causa específica de uma deficiência intelectual é desconhecida. Algumas síndromes apresentam déficits cognitivos, caracterizando-se como deficiência intelectual, como: a Síndrome de Down; a Síndrome de Turner; a Síndrome de Klinefelter; a Síndrome do X-Frágil; a Síndrome de Prader-Willi; a Síndrome de Angelman e a Síndrome Williams (HOLMES, 1997).

É importante observar que, mesmo apresentando limitações, as pessoas com deficiência intelectual mostram alternativas que sugerem o desenvolvimento de um novo olhar, principalmente nos aspectos relacionados à aprendizagem e ao seu desenvolvimento, por isso a escola regular é um lugar privilegiado para contribuir com a ampliação das possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual.

São vários os documentos que asseguram o atendimento para alunos com Necessidades Educacionais Específicas, dentre eles as Diretrizes para Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) no seu artigo 58, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) - Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seus artigos 27 e 28.

Porém, apesar de muito defendida e debatida, a inclusão encontra-se ainda em processo de construção, existindo muitos desafios a serem percorridos, como citam Souza e Goés (1999), quando afirmam que apesar da escola estar de portas abertas, existe, ainda, inúmeras mudanças que devem ocorrer para receber estes alunos e desenvolvê-los de forma eficaz, ou seja, precisa-se de adequação de espaço físico e formação profissional, para que a inclusão atinja seus reais objetivos. Para Mantoan (2006):

> Temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns [...] (p.35).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Segundo Bedaque (2014), esse novo paradigma da inclusão, presente na sociedade atual, orienta, em seus princípios, a aceitação das diferenças individuais como atributo e não como um obstáculo, como um direito e não como uma obrigação legal, a valorização de cada pessoa em sua maneira de ser e estar no mundo e a convivência dentro da diversidade humana.

Esses princípios exigem dos contextos educativos: “mudanças de concepções sobre o que é ensinar e aprender, do papel da escola, do professor, dos gestores, do aluno e da família; das relações entre os envolvidos no processo educativo” (BEDAQUE, 2014, p. 41).

Para ser plena e efetiva, a inclusão requer, antes de tudo, a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano, e que essa diferença permeia a humanidade e torna cada ser único em suas capacidades e habilidades. Para incluir precisa-se amar e buscar desenvolver o estudante, respeitando suas limitações e sempre buscando integrá-lo, fazendo-o crescer e aprender, acima de tudo. O aluno com deficiência intelectual necessita aprender a ser e a viver, necessita ser capaz de valorizar a visão positiva de si mesmo, estimular seu desejo e confiança. Nesse sentido, a dimensão afetiva não pode ser negligenciada na escola, visto que todas as nossas ações são permeadas por ela, principalmente no processo de escolarização. As experiências vivenciadas em sala de aula permitem trocas afetivas positivas que, não só marcam positivamente o objeto de conhecimento, mas também favorecem a autonomia e fortalecem a confiança dos alunos em suas capacidades e decisões (DIAS e ROSIN, 2012).

Sendo assim, a qualidade da interação professor-aluno traz um sentido afetivo para o objeto de conhecimento e influencia a aprendizagem do aluno. Para trabalhar com o discente com deficiência intelectual, o afeto deve permear todas as situações para que o aluno se sinta aceito e tenha seu tempo de aprendizagem respeitado.

Nesse sentido, estudos citados por Mantoan (1996) confirmam que o trabalho com o estudante com deficiência intelectual exige que o professor, além das condições inerentes a todo educador, apresente características de personalidade, habilidades e conhecimentos adequados ao atendimento a essa categoria de educando.

Além disso, outro desafio a ser enfrentado para que se tenha uma efetivação da educação inclusiva, refere-se à questão da formação de professores, que também é retratada no art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Oferecer uma educação de qualidade não é tarefa fácil, pois envolve desde aspectos materiais e físicos até capacitação profissional, bem como, romper com antigos paradigmas e concepções, sensibilizando os educadores para esse novo desafio que se apresenta. "Os professores tentam adequar suas práticas pedagógicas às propostas de inclusão, porém, faltam-lhes as condições básicas para atender à diversidade, que requer estrutura que a escola não possui" (MAZZARO, 2007, p.103).

Assim, segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concebidos a partir de uma mudança de atitudes dos professores e da própria instituição, reduzindo todo o conservadorismo de suas práticas, em direção a uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os estudantes.

1. 2 A sala de recursos multifuncionais e o apoio a estudantes com deficiência intelectual

ISBN: 978-85-5757-065-8

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva SEESP/ MEC (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

O AEE deve ser realizado preferencialmente nas escolas comuns, no contexto de um espaço físico denominado sala de recursos multifuncionais, caracterizado por uma diversidade de recursos didáticos e pedagógicos que permitam ao aluno ter contato com variadas possibilidades de construção de saberes. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.

O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas e promovendo sua autonomia intelectual. Esse trabalho se focaliza nas atitudes do estudante diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social. Para Mantoan (2013):

> O atendimento educacional especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que, nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente (p.125).

No Atendimento Educacional Especializado, o aluno constrói conhecimento para si mesmo, o que é fundamental para alcançar o conhecimento acadêmico. Neste espaço, o estudante não depende de uma avaliação externa, mas de novos parâmetros relativos às suas conquistas, diante do desafio da construção do conhecimento. Já na escola regular, o aluno constrói um conhecimento necessário e exigido socialmente e que depende de uma aprovação e reconhecimento da aquisição desse conhecimento, através de exames e avaliações institucionais. Assim, os dois: escola comum e Atendimento Educacional Especializado precisam acontecer concomitantemente, pois um beneficia o desenvolvimento do outro e, jamais, esse benefício deverá caminhar de forma linear e sequencialmente, como se acreditava antes.

Assim, é importante salientar que, o Atendimento Educacional Especializado não é ensino particular, nem reforço escolar. Neste sentido, Alves (2006) afirma que:

> O Atendimento Educacional Especializado, não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (p.15).

No trabalho do AEE, o professor exerce um papel importante na construção do

ISBN: 978-85-5757-065-8

conhecimento do aluno, possibilitando seu desenvolvimento de modo que possa fortalecer a aprendizagem. O educando com deficiência intelectual constrói conhecimentos, exercitando sua atividade cognitiva que é estimulada pela intervenção intencional desse professor. O trabalho do professor de AEE consiste na gestão dos processos de aprendizagem, na avaliação desse processo e em seu acompanhamento.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O estudo fez uso metodológico da pesquisa descritiva, exploratória, com abordagem qualitativa. As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2002), têm como finalidade principal procurar desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

A opção pelo uso da abordagem qualitativa dá-se na medida em que responde a questões muito particulares, pois se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, buscando uma compreensão particular daquilo que se estuda, não se preocupando com generalizações, princípios e leis, focando a atenção no específico, peculiar e o individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos que estuda (MINAYO, 2008)

De acordo com a autora supracitada, a pesquisa qualitativa tem uma metodologia própria, que visa à compreensão interpretativa das experiências dos indivíduos, dentro do contexto em que foram vivenciados, respeitando as singularidades dos mesmos. Para isto, utiliza-se uma diversidade de fontes de informação obtidas em diferentes momentos para dar conta da apreensão de problemática.

A pesquisa foi realizada em uma escola de ensino fundamental, anos iniciais, localizada na zona rural do semiárido potiguar. E essa escolha se dá pelo fato da pesquisadora trabalhar na referida escola, como professora de uma Sala de Recursos Multifuncionais, realizando o Atendimento Educacional Especializado, sendo o público principal constituído por alunos com deficiência intelectual.

Para operacionalizar a pesquisa de campo, inicialmente entrou-se em contato com professoras que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental dessa escola e que tem alunos com deficiência intelectual, apresentou-se a proposta de pesquisa e solicitou-se a participação destas no trabalho. Neste sentido, participaram da pesquisa 03 professoras, sendo todas com formação em Pedagogia, especialização em áreas distintas, mas relacionadas à educação. Para caracterização dos participantes, foi definido os seguintes códigos: P1, P2 e P3, com vistas à garantia do anonimato e a proteção dos sujeitos.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário, cuja ideia originou-se da necessidade de estudos que busquem ouvir o professor que recebe alunos com Necessidades Educacionais Específicas, em sua sala de aula, considerando que a inclusão representa um desafio para esses professores que, de modo geral, não possuem formação

ISBN: 978-85-5757-065-8

específica em Educação Especial. Essas reflexões aumentaram o interesse em aprofundar o conhecimento sobre esse tema.

Assim, algumas problematizações foram suscitadas a partir dessas reflexões: O que você pensa sobre o processo de inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Regular? Como você avalia a inclusão dos estudantes com deficiência intelectual no ensino regular e quais as dificuldades que podem ser encontradas para que ocorra a inclusão? O que você acha que pode ser feito para melhorar esse processo? O que está faltando para que a inclusão seja de forma efetiva e com qualidade? Como você avalia a proposta da Política de Atendimento Educacional Especializado, considera que seja importante no processo de inclusão? Você considera que a Sala de Recursos Multifuncionais seja importante na escola regular? Que contribuições a Sala de Recursos Multifuncionais podem trazer para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, que estejam matriculados no ensino regular? Em que medida ela pode auxiliar o professor da rede regular de ensino? Que estratégias e recursos didáticos pedagógicos poderiam ser utilizados para auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual? Que potencialidades podem ser exploradas para o desenvolvimento da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual?

O material empírico apreendido foi agrupado e analisado por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temática proposta por Minayo (2008). A técnica citada é composta pelas seguintes fases: pré-análise, na qual o pesquisador realiza uma leitura dos dados obtidos; a fase de exploração do material, que corresponde à etapa em que o material é codificado, ou seja, submetido a um processo pelo qual os dados brutos são agregados em categorias temáticas e a fase de interpretação dos resultados, nesta os dados empíricos obtidos são analisados de acordo com as categorias temáticas que se revelaram, respaldados na literatura pertinente ao tema em estudo.

2.2 Resultados e Discussão dos Dados

Como resultado, constatou-se que os professores apresentaram muitas dificuldades com a realização do trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Específicas.

Quando indagou-se sobre as dificuldades que podem ser encontradas para que ocorra a inclusão do estudante com deficiência intelectual na escola regular, o que acham que pode ser feito para melhorar esse processo e o que está faltando para que a inclusão seja de forma efetiva e com qualidade, foi citado **c**omo pontos principais: dificuldade em ensinar; falta de formação continuada do professor, de infraestrutura e recursos materiais; a dificuldade em planejar; o não conhecimento em relação às Necessidades Educacionais Específicas, entre outros, conforme se observa nos relatos a seguir:

“Dificuldades: abertura para a inclusão, falta de formação continuada, apoio na sala de aula (assistente) e apoio pedagógico, diálogo/parceria com a família e apoio multidisciplinar, falta de planejamento. Poderia ser feito uma proposta pedagógica na escola com parcerias que atenda as especificidades do aluno, acompanhamento pedagógico, planejamento como

ISBN: 978-85-5757-065-8

prioridade, e apoio da gestão nos recursos humanos e materiais. Formação/reflexão/ação... Está faltando provocar profissionais para despertar ou sensibilizar para o trabalho com esses alunos, falta planejamento que garanta incluir o aluno nas atividades, além de acompanhamento pedagógico, Formação - Ação- Reflexão - Ação e apoio dos gestores no processo de inclusão" (P1).

"Encontramos ausência de recursos materiais e até mesmo de profissionais capacitados para lidar com esses estudantes. Necessita-se que as escolas estejam preparadas para receber estas crianças, com estrutura adequada, materiais apropriados, e pessoas capacitadas... para que a inclusão seja efetiva é preciso que as leis sejam de fato cumpridas". (P2).

"As maiores dificuldades que encontro é de não conhecer bem quais as necessidades educacionais desses alunos, pois a maioria nem tem diagnóstico, e nós não recebemos nenhuma formação para atendê-los. Isso dificulta nosso planejamento. Então, deveria ser feito mais cursos nessa área, para que nós, professores, pudéssemos estar melhor preparados. Além disso, falta modificar o olhar sobre a deficiência e acreditar que uma pessoa com NEE pode se desenvolver de acordo com suas possibilidades, ou seja, é necessária uma maior sensibilização por parte de todos que fazem a escola, para ver esses alunos como pessoas capazes de aprender, dentro de suas limitações, com possibilidades" (P3).

A partir desses relatos, observou-se que há um interesse dos professores em buscar conhecimentos sobre as deficiências e, consequentemente, atuar de forma favorável no processo de aprendizagem dos alunos com NEE, embora deixem explícito que não se sentem preparados, sugerindo cursos de formação específica e capacitação; reorganização da escola, tanto no aspecto físico e material, quanto na preparação de todos os funcionários envolvidos. Tais relatos concordam com as afirmações de Mantoan (2003), quando afirma que "o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho" (p.42).

Quanto à inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Específicas no Ensino Regular e como avaliam essa inclusão, todas destacaram que o processo de inclusão ainda enfrenta muitas barreiras, e tem muitos caminhos a serem percorridos no cotidiano das escolas, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

"faz-se necessário que os professores, juntamente com a comunidade escolar, encontrem meios para construir um ensino voltado á diversidade, aonde todos os alunos, independentes de suas deficiências tenham direitos a uma educação igualitária e favorável". (P3).

"Ainda há um longo caminho a ser percorrido, até chegarmos a inclusão de fato... Estas crianças, em sua maioria estão inseridas, mas não estão incluídas... não recebem atenção e atendimento adequado as suas necessidades". (P2)

"A inclusão é um avanço na educação. Reconhecer a diferença, significa aprender com a diferença. Ao incluir o aluno... o professor tem mais a aprender do que a ensinar, porém estes profissionais precisam estar abertos para a inclusão. Cada aluno é único e aprender no cotidiano a lidar com a diferença, é um belo desafio". (P1)

Com relação à importância da Sala de Recursos Multifuncionais, todos os professores

ISBN: 978-85-5757-065-8

entrevistados consideram a sua importância, pois entendem que a mesma apresenta grandes contribuições para o desenvolvimento do aluno com NEE, como observa-se nos depoimentos abaixo:

"Considero a Sala de Recursos Multifuncionais importante e acho que cada escola deveria ter uma e desenvolver o atendimento com o aluno de forma pensada e planejada. Mas tem que ter todo apoio necessário na sala comum. O professor da Sala de Recursos Multifuncionais pode auxiliar através do diálogo, pesquisa e orientação ao professor da sala comum, através de formação para sensibilizar o processo de inclusão e através de parceria com a família". (P1).

"A Sala de Recursos é de grande relevância, pois proporciona um espaço facilitador e aconchegante para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes... é também norteadora do trabalho dos professores que, em sua maioria, apresentam dificuldades em trabalhar com essas deficiências". (P2).

"A Sala de Recursos Multifuncionais é muito importante na escola. Ela serve de apoio ao trabalho do professor da sala comum. É um local onde o estudante busca desenvolver-se, através de aulas dinâmicas e criativas, que favoreçam sua aprendizagem. O professor do AEE organiza recursos pedagógicos que atendem as necessidades e especificidades de cada aluno, que é único". (P3).

Na Sala de Recursos Multifuncionais, o aluno tem a oportunidade de se desenvolver de forma favorável, adaptando-se às interações sociais e a aprendizagem por meio da cooperação, na qual o professor é um mediador que proporciona oportunidades de aprendizagens. A verdadeira educação, segundo Vygotsky (2003), consiste em despertar na criança aquilo que ela já possui dentro de si, ajudando-a a evoluir e a orientar o seu desenvolvimento em uma determinada direção. "Não uma direção de mão única, mas que contemple possibilidades de construção, desconstrução e reconstrução, tal como ocorre na arte, mas sempre em interação social" (Vygotsky, 2003, p. 201).

Para que isso realmente aconteça, faz-se necessário a utilização de estratégias e recursos didáticos pedagógicos para auxiliarem no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, tais como as citadas nas falas das entrevistadas:
"Planejamento coletivo e individual, formação continuada dos professores, parceria com a família, atividades diversificadas e lúdicas, acompanhamento do aluno na sala comum". (P1).

"O uso continuo de materiais concretos como jogos, materiais manipuláveis e outros materiais adaptados... promover momentos de socialização das crianças com NEE e as outras crianças". (P2).

"Para ajudar aos alunos com deficiência intelectual, é necessário o uso de materiais didáticos e pedagógicos diversificados, aulas dinâmicas e criativas, de modo a incentivar a aprendizagem desses alunos. É importante utilizar estratégias e recursos, para o aperfeiçoamento da capacidade de se expressar oralmente e da organização do pensamento lógico". (P3).

A pessoa com deficiência intelectual tem, como qualquer outra pessoa, dificuldades e potencialidades e o processo de estimulação consiste em reforçar e favorecer o desenvolvimento e proporcionar o apoio necessário às suas dificuldades. Mas, segundo Mantoan (2006, p.94)

ISBN: 978-85-5757-065-8

"é preciso estar atento para que o direito a diferença não inferiorize, não discrimine nem marginalize, não condene aos preconceitos e a segregação dos alunos com e sem deficiência".

Para tanto, é de fundamental importância se apropriar de um novo olhar para a inclusão, aceitando, sem preconceitos, a todos. O melhor caminho para se trabalhar, é identificar as competências e habilidades que a criança tem. É preciso redimensionar o conteúdo com relação às formas de exposição, flexibilizar o tempo para a realização das atividades e usar estratégias diversificadas, como a ajuda dos colegas de sala - o que também contribui para a integração e para a socialização do aluno.

A atitude do professor é um dos fatores que mais contribui para o sucesso de qualquer medida de inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Não basta determinar legalmente a inclusão para que ela aconteça, afinal ela é um processo que deve fornecer, aos alunos com deficiência, uma educação com o máximo de qualidade e de eficácia, no sentido do desenvolvimento e da satisfação das suas necessidades individuais.

Devem ser dadas aos alunos, condições para se desenvolverem e progredirem, não só em termos educacionais, mas também para o alcance de uma autonomia pessoal, social e econômica. Desta forma, a inclusão exige não só do professor, mas das escolas, uma mudança no sentido de se desenvolver com o objetivo de proporcionar um ensino de qualidade a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm Necessidades Educacionais Específicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a natureza pedagógica, atribuída à sala de recursos multifuncionais, é a de complementar o atendimento educacional realizado em classes regulares, o trabalho pedagógico na sala de recursos só tem sentido se o professor do ano que o aluno se encontra der continuidade na sala regular.

Os resultados ressaltam a contribuição e a importância da sala de recursos no processo inclusivo. Contudo, comprova-se que o trabalho, nela desenvolvido, não deve e não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular. Ela deve ser um espaço de desafio no qual o aluno com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão, que ainda representa um desafio para toda comunidade escolar.

Sabe-se que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com Necessidades Educacionais Específicas, é também, uma forma de respeitá-lo e garantir a possibilidade de seu crescimento. A inclusão depende de mudança de valores sociais e a vivência de um novo paradigma, levando em conta as diferenças.

Bueno (1999) enfatiza que para a inclusão acontecer não basta apenas estar garantido na legislação, faz-se necessárias profundas modificações, gradativas, planejadas e contínuas. Tarefa esta que exige da escola uma reorganização e reestruturação de metodologias e recursos pedagógicos e, o principal, sensibilizar e capacitar os profissionais a esse novo desafio. Tal como afirma Mantoan (2003), sem essas mudanças não garantiremos a condição

ISBN: 978-85-5757-065-8

de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhe condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Apesar do relato dos professores em não se sentirem preparados para esse atendimento às crianças com NEE, observa-se que é preciso ter sensibilidade, olhar não para a deficiência, e sim para a criança, apontando que as necessidades do aluno só serão compreendidas a partir do convívio com ele, e lembrando que o desenvolvimento de técnicas pedagógicas, métodos e recursos, podem surgir no cotidiano do atendimento.

De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência intelectual, em todas as suas manifestações. Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e, inviáveis para os alunos que se tem hoje nas escolas. Assim, para que a educação se torne inclusiva, é necessária uma reorganização dos elementos que compõem o cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar em um novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas, repensando o papel da escola e seus objetivos educacionais.

Se tratando da inclusão de uma criança com deficiência intelectual é preciso que a instituição esteja preparada, bem como os funcionários e os próprios alunos da escola. É preciso que se entenda que o movimento de inclusão, não se restringe à inserção de alunos com deficiências nas escolas regulares, mas visa criar também condições necessárias para que todos os alunos tenham acesso e permaneçam neste tipo de ensino ao longo dos anos escolares.

Inclusão não significa, simplesmente, matricular os alunos com NEE na classe comum, ignorando suas necessidades especificas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo par ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (MANTOAN, 2006).

Assim como o movimento inclusivo exige mudanças estruturais para as escolas, ele também propõe que haja uma articulação entre os diferentes profissionais envolvidos neste processo, sejam eles da sala regular, da sala de Atendimento Educacional Especializado e outros membros da escola. O diálogo entre esses diversos profissionais é necessário para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista. Mas vale lembrar que, o estudante com deficiência intelectual necessita de apoio pedagógico, de atenção especializada, de adequações curriculares, mas não se pode esquecer que eles

possuem capacidades, e o que eles mais necessitam além das intervenções, é que, se acredite neles. Nesse sentido, deve haver um comprometimento do profissional em fazer diferente e mudar essa realidade.

Deste modo, é essencial a continuidade e o aprimoramento de um espaço educativo inclusivo, pois pode ser um importante instrumento de desenvolvimento das pessoas com deficiência, meta que toda escola deverá procurar atingir, uma vez que, o aluno vai ganhando autonomia e adquirindo capacidade para se inserir nos diversos meios sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado.** Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

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

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE**: Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: Appris, 2014.

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. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin. Brasília: CAPES, 2008. p.43-63.

BUENO, J. C. Crianças com necessidades educacionais especiais política educacional e a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, n. 5, 1999.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

_____. **Lei 9394 de 23 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010.

_____. **Educação Inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.], Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria da Educação Especial. Brasília, 2008.

ISBN: 978-85-5757-065-8

_____ ,**Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponivel em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015- 2018/2015/Lei/L13146.htm/>. Acesso em: 18 janeiro 2016.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

DIAS, P. D. A.; ROSIN, S. M. A afetividade na relação professor-aluno e sua influência no processo de ensino e aprendizagem. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**, v.1, n.1. Maringá: UEM, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

HOLMES, D. S. **Psicologia dos transtornos mentais**. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

_____, M. T. E. **Ser ou estar, eis a questão**: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1ª ed. – São Paulo: Moderna, 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

_____, M. T. E. **O desafio das Diferenças nas escolas**. 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola**: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 11ª ed. 2008.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. O ensino para surdos em escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O ACOMPANHAMENTO DOS ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ABEL FREIRE COELHO (2017)

Elí Melo Costa
Gilberliane Mayara Andrade de Melo

RESUMO

O presente texto tem como objetivo analisar como é feito o acompanhamento dos alunos autistas, no Ensino Médio da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho em Mossoró/RN, no ano de 2017. Para a realização deste trabalho foi feito um questionário com alguns profissionais que atuam na referida escola, como a diretora, a professora do AEE, professor de matemática e a coordenadora pedagógica. Inicialmente apresentamos um breve histórico sobre o processo de inclusão. Em seguida, discutimos sobre o Transtorno do Espectro Autista – TEA, e, por fim, temos a discussão dos resultados da pesquisa e as análises dos questionários aplicados na escola campo de pesquisa. Para executar este trabalho, tomamos como base os principais documentos que regem a inclusão, as leis específicas que garantem os direitos das pessoas com deficiência e alguns estudiosos que abordam o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO; AUTISMO; ENSINO MÉDIO.

ABSTRACT

This text aims at analyzing how the students who suffer from autism are monitored at Abel Freire Coelho High School in Mossoró/RN in the year of 2017. Some professionals who work at the school were asked to fill in a questionnaire. Initially, we presented a brief history about the process of inclusion. After that, we talked a little about Autistic Spectrum Disorder – ASD and finally we discussed the results of the research and we also analyzed the questionnaires applied to teachers at the school. In order to carry out this task, we have used the main laws about inclusion which are specific laws that guarantee the rights of the disabled, as well as other scholars' opinions about the subject.

Keywords: INCLUSION; AUTISM; HIGH SCHOOL.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, atendendo às práticas pedagógicas inclusivas, tem se observado o aumento de crianças com necessidades educacionais especiais em salas de aulas regulares. Considerando que a função social da escola é de promover ambientes escolares democráticos e de respeito aos direitos humanos, faz-se necessário oportunizar vivências pedagógicas que contribuam para que, na prática, a inclusão aconteça.

Nesse sentido, a Educação Inclusiva caracteriza-se como uma política social direcionada e/ou destinada aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE. A Declaração de Salamanca é um importante documento que ressalta dentro do seu conceito um grande avanço para as pessoas com deficiência. Segundo a Organização das Nações Unidas

ISBN: 978-85-5757-065-8

para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO (BRASIL, 2003, p. 17-18):

> O princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições, físicas, intelectuais, emocionais, linguística e outras. Devem acolher crianças com deficiência ou bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

Dessa forma, a educação inclusiva deve ser entendida como uma modalidade de educação que engloba todos aqueles que, por algum motivo dela, tenham sido excluídos. Por exemplo: crianças com necessidades educacionais, adolescentes pobres, negros, indígenas, imigrantes, entre outros. No que concerne à importância da educação inclusiva, Stainback & Stainback (1999, p. 21) afirmam que:

> O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas.

Nesse contexto, inserem-se os alunos autistas. Segundo Surian (2010), o Transtorno do Espectro Autista - TEA, conhecido como Autismo, é um distúrbio do desenvolvimento neuropsicológico, geralmente percebido na infância, antes dos 3 anos de idade, que vem chamando atenção de vários educadores e profissionais da saúde em geral, pela quantidade de necessidades cognitivas, físicas, psicomotoras, entre outras, associadas ao transtorno, como também pela quantidade de sujeitos autistas, já são milhões de crianças em todo o mundo. O transtorno em questão compromete a comunicação, a interação social e o comportamento muitas vezes repetitivo e isolado.

Entretanto, o TEA leva o aluno autista enfrentar grandes dificuldades de se socializar com os colegas e entender a rotina escolar no dia a dia. Por isso, precisa de um profissional capacitado que dê atenção e apoio especifico enquanto o professor desenvolve a aula, ou seja, o aluno autista precisa de um profissional especializado que o ajude a enfrentar e minimizar as barreiras físicas e cognitivas, que em consonância com o docente da sala de aula regular, encontrem a melhor maneira de obter resultados expressivos na sua aprendizagem.

Com relação aos documentos específicos que discorrem sobre a inclusão na esfera nacional, temos a Lei Nº 12.764 de 27/12/2012 (BRASIL, 2012) que rege sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece que aluno autista tenha o direito de um acompanhante especializado. No entanto, na prática, devido aos entraves econômicos, estruturais e funcionais, em muitas redes de ensino, públicas, privadas, municipais ou estaduais, a realidade da educação inclusiva para os alunos autistas é outra, ou seja, há uma grande lacuna entre o que determina as leis (teoria) e a prática, já que nem sempre os espaços educativos conseguem colocar em prática orientações e determinações educacionais inclusivas.

No que diz respeito à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei

ISBN: 978-85-5757-065-8

nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), também define no capitulo V que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, assegurando a estes: currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos para atender as suas necessidades e que esses alunos devem perpassar por todos os níveis da educação, desde a infantil até a superior.

Dessa forma, essa pesquisa justifica-se pela intenção de desvendar como é feito o acompanhamento dos alunos autistas no Ensino Médio, uma vez que a maioria dos estudos encontrados no Portal de teses e de dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes) [1]refere-se à inclusão dos alunos autistas nas séries do fundamental menor. Com isso, espera-se desenvolver uma pesquisa que forneça conhecimentos que colaborem para sanar as dificuldades encontradas para o acompanhamento e inclusão desses alunos no Ensino Médio, etapa final da educação básica.

Em virtude de trabalhar nessa instituição por 9 (nove) anos, e por ser uma das maiores escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Mossoró/RN, tendo destaque na região como escola de qualidade, participação em Feiras de Ciências da Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA), com projetos apresentados na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) 2017 e credenciados para Londres, México, Colômbia. Fui provocada no sentido de saber como é feito o acompanhamento dos alunos com NEE.

Dessa maneira, este trabalho foi desenvolvido buscando responder o seguinte questionamento: Como ocorre o acompanhamento dos alunos autistas no Ensino Médio da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho?

Procurando responder o questionamento supracitado, objetivou-se analisar as ações pedagógicas da sala de aula que contribuem para a inclusão dos alunos com autismo no Ensino Médio, como também saber como ocorre esse acompanhamento, uma vez que no Fundamental I (1º a 9º ano) são menos disciplinas e professores, consequentemente contribuindo para um melhor acompanhamento. Diferentemente, percebemos que no Ensino Médio existe uma quantidade maior de disciplinas, alunos por turma e o ritmo das aulas são diferentes, pois várias disciplinas têm apenas uma ou duas aulas por semana. Em consequência disso, é provável que esse acompanhamento e inclusão desses alunos sofram prejuízos.

2 Trajetórias do Acompanhamento de Alunos Autista na Escola Abel Freire Coelho

No rumo da investigação, a pesquisa está organizada em três momentos. O primeiro deles discorre sobre a história da inclusão como suporte para a discussão. Em um segundo momento, é feita uma discussão sobre o Transtorno do Espectro Autista e, por fim, o terceiro momento traz para a discussão os resultados da pesquisa e as análises de questionários aplicados na escola.

1 Banco de Teses e de Dissertações. Disponível em < http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7934-nova-plataforma-reune-dados-da-capes-e-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em 11 jul. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.1 Caminhos Metodológicos

Para alcançarmos os objetivos elencados, realizamos uma pesquisa na escola pública estadual de Ensino Médio, Professor Abel Freire Coelho/ Mossoró/RN. Para a coleta de dados, aplicamos um questionário com um professor de sala regular, com mais tempo de aulas nas turmas da referida instituição, com o professor da sala do AEE, coordenação pedagógica e gestor escolar.

Tal procedimento foi realizado utilizando as palavras chaves: "autismo; inclusão e ensino médio." No dia 06.05.17 teve como foco as pesquisas realizadas no período de 2013 a 2016, pois, foi quando entrou em vigor a Lei Nº 12.764 27/12/2012. Dentre estes, verificamos que nenhum trabalho foi publicado relacionando o Autismo ao Ensino Médio.

Sobre o perfil da instituição campo de pesquisa, convém afirmar que a Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho é uma instituição pública de Ensino, localizada em um bairro periférico urbano, mais precisamente na rua Dr. João Marcelino, s/n, na cidade de Mossoró/RN, criada pelo Ato 7681/79 e funciona nos turnos matutino e vespertino. A escola foi construída no ano de 1979 e entrou em funcionamento apenas no ano de 1980.

Imagem 1: Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho

Fonte: Arquivos da pesquisadora. COSTA, E. M.

A escola possui uma área total de 2.388.612 m², tendo um total de 511.072m² de área construída. É dividida em 4 blocos: 3 de salas de aula e 1 administrativo. Sendo 24 salas de aula uma sala de vídeo, uma sala de AEE e salas para diretoria, secretaria, arquivo, professores, biblioteca, laboratório de informática, depósito, almoxarifado, cozinha, o Grêmio, digitação e impressão, coordenação pedagógica, Departamento de Educação Física, cozinha, artes, laboratório de Química, laboratório de Física, laboratório de matemática, sala de humanas, sala de línguas, laboratório de Biologia; 32 banheiros e um auditório e miniauditório. A referida escola atende, atualmente, a 971 alunos, sendo 784 no matutino e 817 no vespertino; alunos oriundos de diferentes bairros e classes sociais.

Nesse contexto, surge a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano de 2001, pela necessidade de atender alunos com NEE da escola que a cada ano aumenta o número de alunos. Hoje, no ano de 2017, são atendidos 20 alunos com necessidades especiais, sendo um com diagnóstico confirmado de autismo e dois em análise. Atualmente, duas professoras fazem o atendimento na sala. Somente uma tem Especialização em AEE, a outra tem graduação em Pedagogia e recentemente precisou tirar uma licença médica, sendo

ISBN: 978-85-5757-065-8

os alunos atendidos no seu turno encaminhado para o Centro Regional de Educação Especial - (CREEMOS) temporariamente.

Imagem 2: Sala de AEE da Escola Abel Freire Coelho

Fonte: Arquivos da pesquisadora. COSTA, E. M.

Esta pesquisa é qualitativa na medida em que se busca responder a questão levantada como base na realidade da escola, de forma a entender como se processa a inclusão de alunos com NEE na rede regular de ensino. Sobre esse tipo de abordagem, Godoy (1995, p. 4) afirma que ela "[...] se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques".

Além de fazer uma investigação de campo e bibliográfica sobre os conceitos norteadores da discussão em relação ao autismo/inclusão e de possíveis pesquisas estudos/ pesquisas voltadas especificamente para o processo de inclusão de alunos autistas no Ensino Médio.

2.2 Breve Histórico Sobre o Processo De Inclusão

De modo geral, inclusão escolar é acolher todas as pessoas, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas, sem exceções ou distinções. Com isso, muito tem se discutido sobre a inclusão educacional e como fazer os direitos das pessoas com deficiência.

A historicidade da inclusão evidencia que esta atravessou diferentes fases em diferentes épocas e culturas. Na Antiguidade e na Idade Média, por exemplo, as pessoas com deficiências eram vistas como possuidoras de algumas forças do "bem" ou do "mal". Esses indivíduos eram, muitas vezes, abandonados sem chance ou direito ao convívio social.

Com a chegada do Cristianismo, as pessoas com deficiências passaram a ter direito a sobrevivência e eram acolhidas com sentimentos de caridade e misericórdia em conventos, igrejas e representavam indivíduos que estavam sob a proteção especial de Deus.

Em todas as culturas, as pessoas com deficiências sempre foram consideradas como alguém fora dos padrões normais pela visão da sociedade, que também desde sempre ditou critérios para a normalidade. A sociedade atravessou diversas fases referentes às práticas sociais relacionadas às pessoas com deficiência. Dentre elas, destacam-se: a exclusão social, o atendimento segregado, a integração social, e, finalmente, a inclusão social. Sassaki (2006) discute sobre cada uma delas:

- **Fase de Exclusão**: período em que as pessoas com deficiências eram ignoradas ou

ISBN: 978-85-5757-065-8

rejeitadas pela sociedade.

- **Fase da Segregação Institucional**: neste período, as pessoas com necessidades especiais eram levadas para instituições religiosas ou filantrópicas. Foi nessa fase que surgiram as primeiras escolas especiais e centros de reabilitação.
- **Fase da Integração**: período em que algumas pessoas com necessidades especiais eram encaminhadas às escolas regulares, classes especiais e salas de recursos, desde que passassem por testes de inteligência e se adaptassem a sociedade.
- **Fase de Inclusão**: todas as pessoas com necessidades especiais devem ser incluídas em classes comuns, sendo que os ambientes e procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

Ao analisarmos essas fases, percebemos que um longo caminho foi percorrido até que se iniciasse de fato o processo de inclusão, a qual consiste na inserção das pessoas com deficiência na sociedade, independente de suas especificidades, ou habilidades, estas podem se preparar ou se adaptarem para assumir diferentes papéis na sociedade.

No Brasil, a fase da inclusão já vem sendo comentada e discutida desde a nossa Carta Magna - a Constituição Federal (CF), de 1988, a qual descreve no Artigo 205, que "[...] a educação é direito de todos e dever do estado"; e no Artigo 208; inciso III respalda a responsabilidade do Estado para com o atendimento escolar da pessoa com deficiência, afirmando que "[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Este atendimento possibilita ao educando o acesso ao currículo e aos recursos especializados que facilitarão o desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem.

A Declaração Mundial de Educação para todos (1990) também reafirma o direito que todos devem ter à educação. Outro documento legal de destaque é a Declaração de Salamanca (1994), elaborado na Conferência que ocorreu na Espanha, sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Esta diretriz proclama que:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais característica s e necessidades (BRASIL, 1994 p.01).

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei. N.9.394/96 define a educação especial como sendo uma modalidade de educação escolar voltada formação do individuo. Além dos já citados, esses referenciais legais fundamentam-se em outros documentos oficiais, tais como:

- A Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1984), que assegura o direito de todos à educação;
- Lei N. 7.853/9, a qual cria a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) que define crimes de violação aos direitos do segmento;
- A Carta de Jomtien, Tailândia (1990), que é a matriz da Política Educacional de

ISBN: 978-85-5757-065-8

Inclusão;

- A LDB que assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais uma plena assistência em toda e qualquer instituição de ensino;
- Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2011), que determina as escolas a se organizarem para o atendimento nas classes comum de acordo com a politica de inclusão.

O processo de debates que constitui a educação inclusiva em nosso país tem avançado e avança de uma maneira significativa. No entanto, faz-se necessário o conhecimento e a fiscalização por parte da sociedade, a fim de que nosso país não se torne apenas eminentemente reconhecido pela elaboração de tantos documentos importantes, mas pela real aplicação destes.

A inclusão educacional depende tanto de políticas inclusivas quanto de práticas pedagógicas eficazes na construção do conhecimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nessa ótica de discussão, Mantoan e Prieto (2006, p.16) afirmam que:

> A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedades democráticas que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas de segregadoras de ensino especial e regular.

É preciso pensar a escola como espaço pedagógico e inclusivo voltado para atender crianças em seu desenvolvimento pleno, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas, respeitando as particularidades de cada uma.

Ainda sobre o processo de inclusão, Mantoan e Prieto (2006, p.23) afirmam que:

> A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

Apesar de tantos documentos que conduzem a educação inclusiva, sabemos que os alunos com e sem deficiência ainda são excluídos das escolas comuns. Há, ainda, a considerar outras barreiras que impedem a transformação de nossas escolas como espaços inclusivos: o despreparo por falta de alguns professores, coordenadores, gestores; a ignorância de muitos pais e até mesmo o medo de conhecer o diferente.

Dessa forma, a escola inclusiva precisa de apoio e parceria para enfrentar as dificuldades e assegurar não só o acesso, mas também a permanência e o prosseguimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.3 Conhecendo o Autismo

A partir do último Manual de Saúde Mental – DSM-5, que é um guia de classificação diagnóstica, o Autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (PDD-NOS) e Síndrome de Asperger, fundiram-se em um único diagnóstico chamado Transtornos do Espectro Autista – TEA.

Historicamente, a expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação (BRASIL, 2010). Já Kanner, em 1943, usou a mesma expressão para descrever 11 crianças que tinham em comum comportamento bastante original. Em 1944, Asperger descreveu casos em que havia algumas características semelhantes ao autismo em relação às dificuldades de comunicação social em crianças com inteligência normal (BRASIL, 2010).

Depois desses estudiosos, vários outros continuaram suas pesquisas sobre os transtornos do desenvolvimento humano, e atualmente o autismo é considerado um Transtorno Global do Desenvolvimento. Os Transtornos Globais do Desenvolvimento caracterizam-se por um comprometimento grave e global em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social, habilidades de comunicação ou presença de estereotipias de comportamento, interesses e atividades restritas. No que diz respeito à definição de autismo, Braga Júnior (2015, p. 15) afirma que:

> [...] o transtorno autista, ocorre antes dos 3 anos de idade, as manifestações do transtorno na primeira infância são mais sutis e mais difíceis de definir do que observar após os 2 anos. Tal transtorno costuma se constituir progressivamente, porém, normalmente, observa-se melhor seus traços por volta de dois a três anos de idade. Quanto mais cedo se descobrir, mais recursos se poderão usar para estimular o sujeito.

Crianças dentro do TEA enfrentam grandes dificuldades no ambiente escolar, uma vez que elas apresentam interesses estereotipados e restritos, aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais, interesse intenso e persistente por partes de objetos. A inabilidade social dificulta a interação com demais e também a dificuldade de brincar de faz de conta ou usar a imaginação.

2.4 Inclusão Escolar de Alunos com Autismo

A entrada e a inclusão escolar dos alunos autistas são ideais para propiciar experiências benéficas no melhoramento da interação, comunicação e comportamento, quando acontecem de maneira adequada. No entanto, muitas vezes, a colaboração entre pais, professores e profissionais de saúde não acontece, dificultando, assim, os avanços na aprendizagem desses alunos. Algumas dificuldades mencionadas para a inclusão desses alunos segundo Surian (2010) são:

ISBN: 978-85-5757-065-8

- *Identificação*: muitas crianças com autismo não são diagnosticadas corretamente, com isso, suas dificuldades são minimizadas e não lhes são proporcionadas nenhum tipo de ajuda especial.
- *Pessoal qualificado e adequadamente informado*: mesmo quando são certificadas, as crianças com autismo são geralmente acompanhadas por pessoal sem competência especifica com relação ás estratégias a serem adotadas. Os professores são muitas vezes, deixados na ignorância do trabalho desenvolvido pelo pessoal clinico e, portanto, não podem tirar vantagem de eventuais informações existentes sobre o funcionamento mental e competências linguísticas da criança.
- *Truculência:* a criança com autismo é a vítima ideal de atos de truculência por causa dos comportamentos bizarros, do déficit social e, para algumas, também do transtorno motor.
- *Falta de ambientes adequados:* os programas de intervenção psicoeducacional mais desenvolvidos indicam a importância de se dispor de mais ambientes para as varias atividades e de decorar os ambientes de forma a facilitar o uso dos indicadores visuais.

Para amenizar essas dificuldades é necessário investimentos na capacitação de professores, contratação de acompanhantes especializados, ampliação das salas de atendimento educacional especializado para cada escola básica de ensino do país, entre outas medidas.

Há necessidades de orientar os professores, tornando-os capacitados a identificar corretamente as necessidades de seus alunos com autismo, também investimentos em infraestrutura e equipamentos adequados na escola. Apesar de não existir uma metodologia formal para inclusão de crianças autistas, muitas delas conseguem aprender ler e escrever, porém, o processo de ensino é demorado, já que requer tempo, atenção. Isso depende muito do perfil de cada aluno.

De acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 24),

> O processo de inserção de alunos com transtorno do espectro autista é promovido a partir da vivência compartilhada entre as crianças com esse transtorno e as tidas como normais na escola, pois destacam, ainda, que os contatos sociais favorecem o desenvolvimento de ambas, na medida em que passam a conviver e aprender com as diferenças. Para que tais interações ocorram é necessário investimento de toda comunidade escolar na promoção de situações que favoreçam essa demanda, pois a simples inserção desse aluno com transtorno, na escola regular comum não garante que ele participe desse ambiente de maneira integral. Além da convivência social, a escola deverá garantir respostas que possibilitem ao aluno com transtorno do espectro autista avançar academicamente, tendo em vista que o fará em tempos e ritmos diferentes.

A lei dos direitos da pessoa autista (Lei N. 12.764 de 27/12/2012), também ratifica em seu artigo 2ª importância de professores capacitados: "[...] o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis" (BRASIL, 2012, p. 5).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Percebe-se a importância da inclusão das crianças com autismo nas escolas regulares para promover experiências de socialização de atividades diárias, tornando-as o mais independente possível. Nesse contexto, o relacionamento professor-aluno é de suma importância para que a escola e o processo educativo sejam significativos para estes alunos.

2.4. Resultados e Análises dos Questionários

A partir da análise dos questionários, foi possível identificar dados de como vem sendo feito o acompanhamento dos alunos com espectro autista na escola investigada. Quando se fala em inclusão no Ensino Médio, procura-se observar todo um contexto de uma sala de aula desse período. Nessa fase, por exemplo, são em média 12 disciplinas, turmas com até 40 alunos e professores que trabalham em mais de uma escola. Como esses professores acompanham esses alunos?

No geral, relatos entre professores nos planejamentos ou semanas pedagógicas citam que uma das saídas tomadas é colocar a média da escola, uma vez que não tiveram uma formação específica aprovam os alunos sem eles terem alcançados os objetivos daquelas disciplinas, simplesmente por serem especiais e também para que esses alunos avancem, muitas vezes, por ser mais cômodo, outras vezes, por falta de tempo, pois algumas disciplinas têm apenas uma aula por semana, como filosofia, sociologia, espanhol, ou até mesmo por falta de conhecimento de como dar uma assistência melhor a esses alunos.

As pessoas entrevistadas da referida escola foram a professora da sala do AEE, a coordenadora pedagógica, o professor de matemática e a diretora da escola. A professora da sala AEE, no inicio do ano letivo, fez um momento de explanação para todos os professores da escola sobre o que é feito no AEE, quais as principais leis que o fundamenta e também apresentou o quadro dos alunos com NEE (2017), fazendo uma breve explicação sobre cada tipo de deficiência. No tocante aos questionários, trechos dessas respostas foram agrupados em perguntas, as quais foram organizadas da seguinte forma:

(a) **Quais são as maiores dificuldades encontradas para o acompanhamento desses alunos?**

> "O AEE no contra turno. Como o aluno é acompanhado pelo CREEMOS, não disponibiliza de tempo para vir a escola. Então, o acompanhamento depende do relato dos professores" (PROFESSORA DO AEE).
>
> "Identificar as estratégias que melhor atenda cada aluno em sua especificidade" (COORDENADORA PEDAGÓGICA).
> "Fazer um acompanhamento adequado, como deve ser feito" (DIRETORA DA ESCOLA).
> "A quantidade de aluno por sala e a falta de conhecimento sobre a deficiência do aluno" (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

É possível identificar através do discurso dos entrevistados diferentes compreensões sobre a inclusão do estudante com TEA, mais especificamente sobre a inserção deste estudante no Ensino Médio. É importante destacar que todos os discursos reconhecem que existem dificuldades, mas cada profissional as percebe de maneiras diferentes. Como postula Bedaque

ISBN: 978-85-5757-065-8

(2015, p. 22):

> Em suma, realizar um sistema educacional inclusivo no nosso país requer mudanças significativas de concepções e ações consistentes que envolvam todos os agentes e, principalmente, políticas públicas que, de fato, busquem melhoria de qualidade de vida de todas as pessoas atreladas ao desenvolvimento social que tenha como princípio a dignidade humana.

(b) **Como é feita as avaliações por parte dos professores com esses alunos?**

> "As avaliações seguem o padrão normal da escola. Trabalhos em grupos, simulados, apresentações, etc." (PROFESSORA DO AEE).
> "As avaliações são oportunizadas juntamente com os demais alunos em sala de aula." (COORDENADORA PEDAGÓGICA).
> "O aluno faz as mesmas avaliações dos demais colegas, como o professor é conhecedor da deficiência do aluno, há uma compensação de modo que o aluno mantenha-se na média." (DIRETORA DA ESCOLA).
> "Junto com os alunos da turma dele" (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Sobre como são feitas as avaliações com esse aluno, todos foram unânimes em afirmar que não há nenhuma adaptação.

A LDBN nº 9.394/1996 assegura esse direito a pessoas com deficiência, indicando mudanças substanciais no currículo, na estrutura física, no pedagógico, para incluir com qualidade estes indivíduos. A avaliação, nesse contexto, deveria assumir características diferentes, uma vez que a proposta é atender as necessidades específicas de cada aluno, tendo como objetivo facilitar, garantir e oferecer oportunidades de escolarização para os alunos que não acompanham, por diversas razões, o ensino comum. Mesmo o aluno da referida escola sendo diagnosticado com autismo leve, provavelmente há disciplinas que ele não conseguirá acompanhar, sendo, portanto, necessária uma adaptação.

c) Ocorre alguma adaptação do currículo escolar para o acompanhamento desses alunos?

> "Não. Não se faz necessário" (PROFESSORA DO AEE).
> "A adaptação é feita somente na forma de avaliar, mas as atividades são as mesmas dos demais alunos" (COORDENADORA PEDAGÓGICA).
> "Somente nas estratégias ao avaliar" (DIRETORA DA ESCOLA).
> "Não. O currículo é o mesmo para todos" (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Uma escola para todos requer uma dinamicidade no fazer pedagógico que permita a flexibilidade curricular, atendendo às necessidades dos alunos. De acordo com o Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2000, p. 7), as adaptações curriculares são:

> Respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais: a) de acesso ao currículo; b)de participação integral, efetiva e bem sucedida em uma programação escolar tão comum quanto possível.

ISBN: 978-85-5757-065-8

(c) **Que tipo de ação pode ser sugerida no sentido de se tornar eficaz a inclusão do aluno nesse período escolar?**

> "Tudo gira em torno do conhecimento/ entendimento. Então ações de sensibilização e esclarecimento sobre o assunto facilitam a inclusão do aluno autista" (PROFESSORA DA AEE).
> "Formação complementar aos professores, estratégias de ensino" (COORDENADORA PEDAGÓGICA).
> "Capacitação dos professores" (DIRETORA DA ESCOLA).
> "O acompanhamento por parte de alguém capacitado para fazer a ponte entre o professor e o aluno" (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Tendo por base as respostas dos entrevistados, inferimos que a escola tem trabalhado mais a parte de inclusão e socialização desse aluno. Além da socialização, os professores partilham dos mesmos conteúdos que os demais. A escola deverá garantir respostas que possibilitem ao aluno dentro do TEA avançar academicamente, tendo em vista que o fará em tempos, modos e ritmos diferentes. Para isso, Braga Junior (2015) afirma que o acompanhamento das pessoas com transtorno do espectro autista requer uma intervenção interdisciplinar. E para que tais interações ocorram, é necessária a colaboração de toda comunidade escolar em relação à promoção de situações que favoreçam essa demanda, pois a simples inserção desse aluno com transtorno na escola regular comum não garante que ele participe desse ambiente de maneira integral e inclusivo.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Assim, quando um aluno com NEE chega a essa fase, esse acompanhamento deve ser reforçado no sentido de valorizar o avanço intelectual, social do jovem tanto no que se refere à continuidade dos estudos como na compreensão e participação do espaço em que convive, contribuindo para um possível acesso ao mundo do trabalho ou até mesmo um maior exercício de cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa pesquisa, conclui-se que a inclusão dos alunos com TEA na fase do Ensino Médio ainda consiste em um grande desafio, assim como concretizar, realmente, todo o processo de inclusão, pois envolve mudanças na educação, na escola e na sociedade em geral. É necessário que os profissionais da educação estejam engajados em conhecer as necessidades especiais dos alunos, capacitando-se para estimular o desenvolvimento e a superação das limitações e dos obstáculos enfrentados pelos mesmos.

O acompanhamento dentro do TEA na referida escola é feito no geral, trabalhando a inclusão e socialização do aluno nas atividades globais da escola (simulados, provas e trabalhos), independente que o aluno acompanhe ou não todas as disciplinas do Ensino Médio. Por ser uma escola com um grande número de alunos com NEE, nem sempre é possível fazer um trabalho diferenciado para cada necessidade específica.

Portanto, esta pesquisa procura estimular as discussões, afim de que em trabalhos

futuros possam ampliar a pesquisa para outras escolas e realidades, contribuindo para que o Ensino Médio seja, realmente, um espaço de inclusão e não somente os alunos com TEA, mas todos os alunos com NEE sejam estimulados a continuarem seus estudos nessa fase tão importante da vida estudantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em 09 jun. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em 25 mai. 2017.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Decreto-lei n° 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional Promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder.; BELCHIOR, Michelle Sales.; SANTOS, Sarah Tales dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superlotação e atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.

BOSA, C. & CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher.; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade.** Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65-74, 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em 25 mai. de 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 25 mai. 2017.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

ISBN: 978-85-5757-065-8

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro.; FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Manual de metodologia**. OPET. 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér.; PRIETO, Rosângela Gavioli.; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo; Summus, 2006.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SURIAN, Luca. **Autismo:** Informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. Tradução: Cacilda Rainho Ferrante. São Paulo 2010.

PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO NAS ESCOLAS DA ZONA OESTE DO MUNICÍPIO DE CAICÓ/RN

Elis Regina de Araújo
Milena Paula Cabral de Oliveira

RESUMO

O advento de um novo milênio evidenciou as transformações culturais empreendidas pelos avanços tecnológicos e científicos, apontando para uma nova ordem social. Nesse âmbito algumas discussões tornaram-se tônicas, dentre estas ressaltamos o paradoxo da exclusão X inclusão social, do qual emerge um ideário de organização social, onde todos têm vez e voz, sendo este ideal comumente definido como Paradigma inclusivo. Nessa nova realidade, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos na tentativa de se buscar compreender o que seja a inclusão, os seus processos, as suas modalidades e as suas implicações nos espaços sociais, dentre estes a escola. Tendo em vista que, cada vez mais, são denunciadas pela própria sociedade, as mais diferentes práticas de exclusão, assim, tornando-se inevitável "alavancar" um processo inclusivo, ou seja, abrir os espaços, as "rodas" para inclusão das pessoas que, por diferentes motivos, estão socialmente excluídas. Nessa perspectiva, partimos do princípio que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades. Assim, podemos entender que para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício. No entanto, nos questionamos, na prática, é isso mesmo que ocorre? A partir da interlocução com diferentes autores e professores do curso, foi suscitando em nós o desejo de conhecer melhor a realidade do Atendimento Educacional Especializado do município de Caicó/RN, dessa vez através de investigação empírica e a luz dos teóricos. Assim, buscamos investigar: quando e como iniciou o AEE no município? Qual a realidade local? Quantas Salas de Recurso Multifuncional dispõem? Quem nelas atua? Como atuam? A partir de nossas inquietações delineamos como objetivo investigar o perfil e o espaço de atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado nas escolas municipais da zona oeste de Caicó/RN. Em nosso percurso metodológico utilizamos entrevistas semiestruturadas e questionários. Centralizamos nossa pesquisa junto aos profissionais que atuam em sala de recurso multifuncional, sendo assim em 04 escolas da zona oeste do município, totalizando 05 professoras que colaboraram com nossa pesquisa. Desse modo, partimos do principio de que a escola inclusiva é aquela que além de acolher, elimina as barreiras que impedem os alunos com deficiência de se desenvolverem dentro de suas limitações. Contudo, podemos afirmar que as escolas da Zona Oeste no município de Caicó, não estão cumprindo com seu papel quando: Alunos não têm acesso ao AEE porque estudam numa escola e o atendimento é em outra; precisam interromper o atendimento para ceder a sala para outra atividade e/ou são atendidos em salas inapropriadas para a situação. Diante do exposto, consideramos ser relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e cooperativas no contexto escolar, as quais devem estar alicerçadas num Projeto Político Pedagógico que represente as escolhas de um coletivo e que, por conseguinte, seja assumido por todos, o que se constitui num passo importante na efetivação de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: INCLUSÃO, AEE, FORMAÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT

The advent of a new millennium evidenced the cultural transformations undertaken by technological and scientific advances, pointing to a new social order. In this context, some discussions have become tonic, among them we highlight the paradox of exclusion X social inclusion, from which emerges

ISBN: 978-85-5757-065-8

an ideology of social organization, where everyone has time and voice, and this ideal is commonly defined as an inclusive paradigm. In this new reality, several studies and research are developed in an attempt to understand what inclusion is, its processes, its modalities and its implications in social spaces, among which the school. In view of the fact that more and more exclusionary practices are denounced by society itself, so that it becomes inevitable to "leverage" an inclusive process, that is, to open the spaces, the "wheels" for the inclusion of people Which, for different reasons, are socially excluded. From this perspective, we assume that specialized educational services have the function of identifying, elaborating and organizing pedagogical and accessibility resources that eliminate barriers to the full participation of students, taking into account their needs. Thus, we can understand that to work in ESA, teachers must have specific training for this exercise. However, we ask ourselves, in practice, is this really what happens? From the interlocution with different authors and teachers of the course, it was raising in us the desire to know better the reality of the Specialized Educational Assistance of the municipality of Caicó / RN, this time through empirical investigation and the light of theorists. Thus, we seek to investigate: when and how the ESA began in the municipality? What is the local reality? How many Multiprofessional Resource Rooms do you have? Who works in them? How do they act? Based on our concerns, we outline the objective of investigating the profile and the space of action of the professionals of the educational service specialized in the municipal schools of the western zone of Caicó / RN. In our methodological course, we used semi-structured interviews, questionnaires and documentary analysis, and centralized our research with the professionals who work in a multifunctional resource room, thus being in 04 schools in the western zone of the municipality, totaling 05 teachers who collaborated with our research. In this way, we start from the principle that inclusive school is one that, apart from welcoming, eliminates the barriers that prevent students with disabilities from developing within their limitations. However, we can say that the schools of the West Zone in the municipality of Caicó, are not fulfilling their role when: Students do not have access to ESA because they study in one school and the service is in another; Need to interrupt the attendance to give the room to another activity and / or are attended in rooms that are inappropriate for the situation. In view of the above, we consider it to be relevant to develop collaborative and cooperative pedagogical practices in the school context, which should be based on a Political Pedagogical Project that represents the choices of a collective and that, there fore, is assumed by all, what constitutes An important step in the realization of an inclusive school.

KEY WORDS: INCLUSION, SPECIALIZED SERVICE, TEACHER TRAINING.

1 INTRODUÇÃO

O advento de um novo milênio evidenciou as transformações culturais empreendidas pelos avanços tecnológicos e científicos, apontando para uma nova ordem social. Nesse âmbito algumas discussões tornaram-se tônicas, dentre estas ressaltamos o paradoxo da exclusão X inclusão social, do qual emerge um ideário de organização social, em que todos têm vez e voz, sendo este ideal comumente definido como Paradigma inclusivo.

Nessa nova realidade, diversos estudos e pesquisas são desenvolvidos na tentativa de se buscar compreender o que seja a inclusão, os seus processos, as suas modalidades e as suas implicações nos espaços sociais, dentre estes a escola. Tendo em vista, que cada vez mais, são denunciadas pela própria sociedade, as mais diferentes práticas de exclusão, assim, tornando-se inevitável "alavancar" um processo inclusivo, ou seja, abrir os espaços, as "rodas" para inclusão das pessoas que, por diferentes motivos, estão socialmente excluídas.

A inclusão, a qual nos referimos, não é apenas a inserção de "excluídos" em grupos sociais, mas é possibilitar às pessoas que estão "fora", meios para "entrarem" na sociedade enquanto cidadãos ativos e participativos. Nessa perspectiva, muito se fala em inclusão, mas essa inclusão ainda não acontece como deveria. De fato percebe-se que uma boa parte das

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolas não está devidamente preparada, ou seja, adaptada para receber os alunos que são público alvo da educação especial.

Uma questão, que por vezes chama atenção, está relacionada à formação dos professores que atuam no AEE. Assim, estudar esse tema se faz necessário, tendo em vista que a formação ou não dos profissionais que atuam nas salas de Recursos Multifuncionais, pode interferir na sua principal função que é na construção de aprendizagens e convivências sociais do aluno com deficiência.

Nesse âmbito, as motivações iniciais de nosso trabalho surgem no contexto de nossa atuação como professora da Rede municipal de Ensino do município de Caicó/RN, e no âmbito dos estudos do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado/ AEE – UFERSA.

A partir da interlocução com diferentes autores e professores do curso, foi suscitando em nós o desejo de conhecer melhor a realidade do Atendimento Educacional Especializado do município de Caicó/RN, dessa vez através de investigação empírica e a luz dos teóricos. Assim, nos inquietamos para investigar: quando e como iniciou o AEE no município? Qual a realidade local? Quantas Salas de Recurso Multifuncional dispõem? Quem nelas atua? Como atuam?

A partir de nossas inquietações delineamos como objetivo, investigar o perfil e o espaço de atuação dos profissionais do atendimento educacional especializado nas escolas municipais da zona oeste de Caicó/RN.

Partindo do princípio que o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, levando em consideração suas necessidades, podemos entender que para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício. No entanto, nos questionamos se na prática é isso mesmo que ocorre.

Quando se pensa no profissional do AEE, alguns, equivocadamente, atribuem a este profissional um papel que não lhe cabe, ou seja, dar aulas de reforço a alunos que tenham dificuldade na aprendizagem. Entendemos que a função do professor do AEE é criar estratégias que auxiliem o aluno com deficiência a construir seu conhecimento. Neste sentido, o artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 04/2009 aponta para a formação específica do professor do AEE em Educação Especial.

A relevância da formação dos professores do AEE ganha destaque quando Ropoli (et. al. 2010) afirma que o mesmo não é mais um especialista na escola, mas que a ele cabe algumas atribuições. Para cumprir com estas atribuições, se faz necessária a formação específica na área, devendo ser um dos objetivos do PPP das escolas, cabendo à gestão escolar programar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas direta ou indiretamente, nas unidades de ensino.

Planejar as intervenções pedagógicas requer não só tempo, mas formação inicial e continuada para os profissionais que ali irão exercer suas funções; tendo em vista a diversidade de deficiências que são atendidas no AEE como também, à forma que cada um desses alunos

ISBN: 978-85-5757-065-8

reage ao estímulo que recebe. (BONDEZAN & GOULART; 2013). Espera-se que a escola inclusiva se prepare não só em termos físicos, materiais e arquitetônicos, mas também e principalmente na formação de professores, na promoção de uma educação de qualidade como bem comum.

De acordo com Silva (2014) a escola tem dado abertura para grupos sociais que antes não acolhia, mais ainda encontra dificuldades para se abrir para os novos conhecimentos trazidos por certos grupos sociais. Paralelamente, a sociedade se utiliza de mecanismos legais que asseguram o acesso a estes grupos sociais que antes não circulavam nos ambientes escolares. Um exemplo notório de tais grupos são os alunos com deficiência. Com um histórico secular de exclusão, pessoas com deficiência conseguiram pouco a pouco firmar-se nos meios sociais, nos quais se tornaram atores dos processos de transformação da sociedade atual e romperam com as barreiras impostas.

1.1 Percursos metodológicos e estrutura de nosso trabalho

O nosso percurso metodológico ancora-se na abordagem qualitativa da pesquisa e como instrumentos de construção dos dados realizamos um questionário para caracterização dos sujeitos participantes do estudo, entrevista semiestruturada, como forma de apreender as ações e os discursos dos sujeitos investigados. (LAVILLE & DIONNE, 1999; LÜDKE & ANDRÉ, 1986)

Diante disso, após a aplicação dos procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, consideramos pertinente estruturar o nosso relato investigativo da seguinte forma: na primeira parte introdutória, explanamos o cerne de nossa pesquisa, objetivos e metodologia de trabalho. Na segunda parte, resgatamos brevemente os aspectos concernentes ao Atendimento Educacional Especializado – ordenamento legal e perspectivas teóricas – e ainda, compartilharemos os "achados" de nossa pesquisa, apresentando o perfil e espaços de atuação dos profissionais do AEE do município de Caicó/RN. Por fim, em nossas considerações, realizaremos uma reflexão sobre a formação desses profissionais, os limites e dificuldades do desenvolvimento do AEE no município.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ordenamento legal, perspectivas teóricas e a realidade no município de Caicó/RN

Como vimos, atualmente, as políticas educacionais brasileiras têm assumido amplamente a defesa da escola inclusiva, objetivando assegurar o direito de todos à educação, inclusive dos alunos considerados público alvo da Educação Especial. Para isso, apontam em direção à necessária disponibilização de serviços de apoio especializados, voltados para a eliminação das barreiras que possam se constituir em impedimento para a efetiva participação destes alunos no contexto escolar e social.

Neste sentido, o atendimento educacional especializado, ofertado nas escolas municipais de Caicó, tem por finalidade apoiar o desenvolvimento destes alunos ao longo de seu processo de escolarização e se constitui num serviço importante para o processo de inclusão escolar, o qual é assegurado na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e

ISBN: 978-85-5757-065-8

Bases da Educação Nacional (1996).

Este atendimento é orientado pela Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a) e ratificado pela Resolução nº4 (2009b) que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, sendo implementado por meio do Decreto nº 7.611 de 2011, que prevê, inclusive, a ampliação deste atendimento por meio do apoio técnico e financeiro da União.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), o AEE tem como função complementar e ou suplementar a formação dos alunos considerados público alvo da educação especial, visando sua autonomia e independência, tanto na escola como fora dela. Desse modo, o AEE se diferencia em relação às atividades desenvolvidas na sala de aula comum, o que imprime a este atendimento um caráter não substitutivo face ao ensino regular. Desse modo, segundo este documento, o AEE "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas." (BRASIL, 2008a, p.16), devendo articular-se à proposta pedagógica da escola de ensino regular.

Desse modo, a necessária articulação do AEE à proposta pedagógica da sala de aula comum, pressupõe que o professor do AEE trabalhe de forma colaborativa e cooperativa com os demais membros da comunidade escolar. Sobretudo com o professor da sala de aula comum, visando à inclusão escolar dos alunos considerados público-alvo da educação especial, o que está previsto como uma das atribuições deste profissional na resolução nº4 de 2009, em seu Art. 13, inciso VIII.

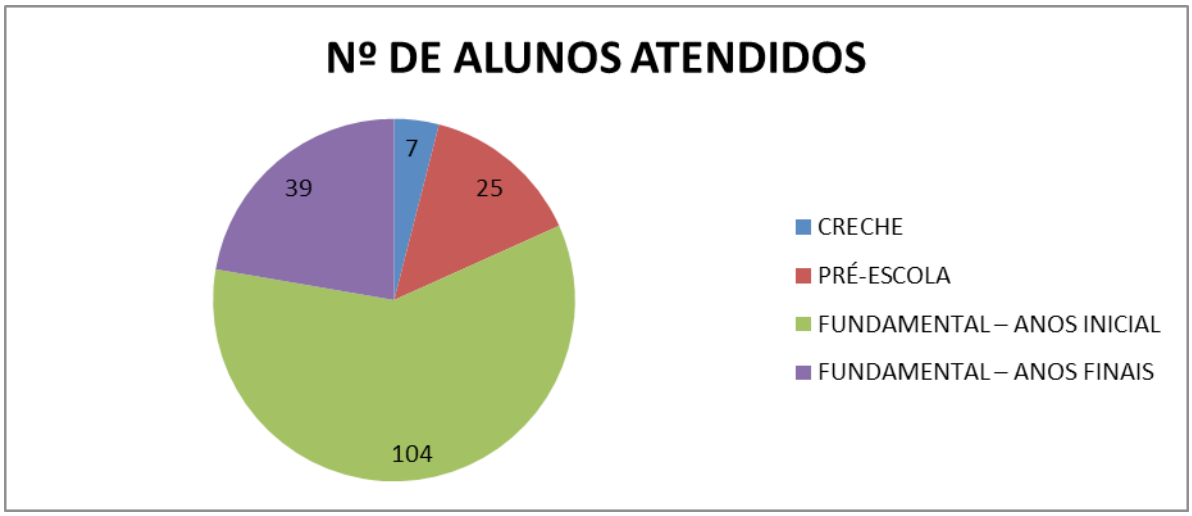
Vizim (2003) concorda que para alguns, ainda é um desafio construir um trabalho pedagógico com qualidade para todos, diante da diversidade que se apresenta. Este desafio se reflete no município de Caicó/RN, que de acordo com o censo de 2016 atendeu 183 alunos com deficiência, em 10 escolas (zona urbana e rural) e contando com apenas 15 profissionais. Nesse contexto, centralizamos nossa pesquisa junto aos profissionais que atuam em sala de recurso multifuncional em 04 escolas da zona oeste do município.

E foi nesta perspectiva de educação inclusiva que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em 2007, implantou no município de Caicó/RN, a primeira sala com Atendimento Educacional Especializado, na Escola Municipal José Gurgel, com recursos próprios. Atualmente com 45 escolas, a secretaria de educação já tem salas com Atendimento Educacional Especializado funcionando em 10 escolas – destas, 1 é na zona rural – e com 15 profissionais atuando. Para este ano objetiva-se a implantação de mais uma. Também, foram disponibilizados 8 intérpretes de Libras, distribuídos em 5 escolas.

Embora não possua uma regulamentação própria de como conduzir a Educação Especial, o município se pauta pelas orientações emitidas pelas normas do Estado contidas na Resolução nº 03/2016/CEB/CEE/RN de 23 de novembro de 2016, como também pelas orientações nacionais.

De acordo com o censo de 2016, 183 alunos público alvo da educação especial receberam atendimento, distribuídos conforme indica o gráfico abaixo.

ISBN: 978-85-5757-065-8



A partir desses números, a coordenação de Educação Especial do Município nos informou que existe a necessidade de implantar novas salas de recurso, de forma que o maior número possível de alunos sejam atendidos, e de preferência na sua própria escola ou o mais próximo possível de sua residência. Para este fim, objetiva-se ampliar espaços; habilitar profissionais[1] e reordenar as salas de forma a organizar o atendimento para que os alunos de escolas onde não exista o AEE sejam atendidos em escolas onde já tem.

2.2 O perfil dos profissionais do AEE

O perfil dos profissionais e atendimento nas SRM são apresentados no gráfico abaixo:

Quadro 01 – perfil profissional dos professores de sala de recurso

ESCOLA	FORMAÇÃO	Nº DE ANOS NO MAGISTÉRIO	Nº DE ANOS NO AEE	ALUNOS ATENDIDOS NO AEE
A – 1[2]	Pedagogia, Psicopedagogia institucional e clínica, Psicanálise – Formação Profissional em regime Livre de Ensino Teórico.	27	06	22
A – 2	Pedagogia, Especialização em AEE, Psicopedagogia.	15	04	21
B	Pedagogia, Psicopedagogia.	Não informou	01	07
C	Pedagogia, Psicopedagogia.	14	01	09
D	Pedagogia, Psicopedagogia.	30	01	17

1 Em 2016 foi ministrada em parceria com a SUESP uma formação continuada para os professores do AEE.

2 Nesta escola há um profissional por turno. Nas demais, um profissional por escola.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Conforme indica o gráfico, dos professores do AEE entrevistados, apenas uma possui especialização em AEE. No entanto, todas apresentaram cursos de formação e encontros voltados para a Educação Especial. Concluímos que a participação dos professores nestes cursos de formação foi de iniciativa pessoal dos profissionais, tendo em vista que conforme explicado em nota, a Secretaria de Educação promoveu apenas uma formação continuada.

Desse modo, consideramos de suma importância a participação desses profissionais em cursos de formação, pois embora seja responsabilidade das equipes gestoras suprir os materiais necessários para uso do aluno, é necessário que o professor do AEE tenha conhecimento destes materiais e de como manuseá-los. (RODRIGUES, 2017). Também, é função do professor organizar estratégias que atendam as especificidades de cada aluno. Para isso é necessário que este profissional tenha conhecimento acerca de Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braile, Orientação e Mobilidade, Soroban, Libras, Ensino da Língua Portuguesa para surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros. (BODEZAN & GOULART, Op. Cit.) E este conhecimento só poderá ser contemplado por meio de formação especifica e continuada.

2.3 Os espaços de atuação dos profissionais do AEE: a sala de recurso multifuncional

O AEE pode ser definido como um conjunto de recursos, equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para amenizar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências. E tem como objetivo proporcionar a pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

Ropoli esclarece que as SRM se constituem em:

> [...] espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização. (Op. Cit. p. 31).

Nessa perspectiva, se compararmos o AEE a um tripé formado por professores, alunos e SRM, consideramos então, que este tripé sofre algumas dificuldades. Das quatro escolas visitadas, uma não tem SRM e os atendimentos são realizados em qualquer sala que esteja disponível. Duas dispõem da sala, mas como as mesmas são utilizadas para outros fins, o atendimento deixa a desejar por ser constantemente interrompido. Portanto, ficamos com apenas uma SRM voltada unicamente para o atendimento ao aluno. Teoricamente o PPP das quatro escolas contempla o AEE, no entanto, na prática este ainda não acontece como deveria.

Quando comparamos os números dos alunos atendidos nestas escolas, com os números apontados pelo censo, notamos uma dicotomia de ordem quantitativa. No entanto, vale ressaltar que nem todos os alunos atendidos têm laudo médico indicando a deficiência. Um número considerável apresenta distúrbios de comportamento e dificuldade de aprendizagem

ISBN: 978-85-5757-065-8

significativos, mas que ainda não teve a oportunidade de passar por uma avaliação médica.

O atendimento de alunos não diagnosticados por um laudo tem amparo na Norma Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE que diz:

> "Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico".

E como bem colocado na fala da professora A2:

> *"Eu não me sentiria útil à escola ou a educação se me recusasse a atender um aluno só porque ele não possui um laudo e eu tenho tempo sobrando".*

Os profissionais reconhecem que o AEE não é uma sala de reforço, nem um lugar de repetições de atividades da sala comum, como explicita a professora B:

> *"O ensino oferecido no AEE é necessariamente diferente do ensino escolar e não pode caracterizar-se como um espaço de reforço escolar, de complementação das atividades escolares".*

Portanto, é um ambiente que pode ser utilizado como instrumento que irá favorecer aos alunos a possibilidade de desenvolverem habilidades para a construção do conhecimento. A partir das falas dos sujeitos pesquisados, observamos o interesse dos professores em desenvolver da melhor forma possível seu trabalho que vai além das SRM e AEE. Ademais, para além das práticas de atendimento especializado centradas diretamente nos alunos considerados público alvo da Educação Especial, e considerando que atuação do professor do AEE se constitui numa ação complexa e marcada por múltiplas relações. Percebemos que a articulação que este profissional estabelece com os diversos atores da escola, não se restringe ao professor da sala de aula comum, tem se estendido por outras áreas e instituições como Conselho Tutelar, APAE, CRAS, Posto de Saúde e visitas domiciliares.

Cientes de que a educação inclusiva só alcançará seus objetivos se houver um trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala comum (BODEZAN & GOULART, Op. Cit.), as participações nas reuniões pedagógicas têm contribuído para esta parceria. Entretanto, todos concordam que ainda existe uma carência no sentido de aproximar mais os dois ambientes, por meio de encontros voltados unicamente para este fim.

Acerca da atuação dos profissionais das SRM junto às famílias dos alunos, consideramos que houve mudanças políticas e sociais que contribuíram também para a mudança de atitude de algumas famílias. Sabemos que no passado, algumas escondiam ou até renegavam um familiar com deficiência. Hoje, percebemos famílias muito bem articuladas na busca dos direitos educacionais de seus filhos. O conceito de que a escola é apenas um lugar seguro onde se deixa o filho para poder trabalhar está se diluindo. Um novo conceito estar se formando. O

ISBN: 978-85-5757-065-8

de que a escola é o espaço ou lugar apropriado para que a pessoa com deficiência possa obter conhecimento formal e desenvolver habilidades que lhe serão úteis por toda a vida.

No entanto, esta relação por mais amigável que seja tem seus embates. Como cada caso é um caso, as famílias cujos filhos recebem atendimento na SRM, apresentam características distintas. Elencamos algumas delas extraída na fala dos profissionais:

> *"Compreensiva em parte. Tem famílias que dificultam devido a não aceitação das diferenças. Mas é nosso dever e obrigação sempre está apto a tentar ajudar"* ***(Professora A1)***

> *"A família é muito presente e parte integrante da equipe que nos auxilia como articuladores e mediadores em busca de avanços que venha a contribuir na aprendizagem de seus filhos"* ***(Professora B)***

> *"A relação é boa, porém temos casos que encontramos muita resistência"* ***(Professora A2)***

> *"A maioria não participa. Uns poucos acham que o filho está tendo aula de reforço.* ***(Professora D)***

2.4 Limites e dificuldades no AEE do município de Caicó/RN: a perspectiva dos profissionais

Da mesma forma, o caráter não substitutivo do AEE às classes comuns do ensino regular é assinalado na Resolução nº 4 de 2009, a qual ressalta que o referido atendimento deve ser "[...] realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização [...]" (BRASIL, 2009b, 302).

Contudo, atender o aluno em horário contrário foi apontado pelas professoras como um dos limites na realização do trabalho, porque ora os alunos simplesmente não comparecem à escola, ou para outras famílias, a dificuldade de locomoção impede o acesso. Esta situação inclui os que estudam numa escola, e precisam se deslocar pra outra[2] e os que moram na Zona Rural.

Nestas situações, os alunos são retirados da sala de aula comum para que recebam o atendimento, que mais uma vez é tido como precário porque o aluno não consegue se concentrar por ter consciência de que está perdendo aula. Outra dificuldade está relacionada ao que já foi comentado anteriormente, que é o fato das SRM serem utilizadas para outros fins, dificultando a organização e planejamento do atendimento.

2 Apenas uma professora mencionou atender os alunos em três escolas porque prefere fazer o atendimento na mesma escola em que eles estudam.

ISBN: 978-85-5757-065-8

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Certa vez um aluno trouxe para a escola um brinquedo quebrado. Vendo a tristeza do aluno a professora tentou e conseguiu consertá-lo. Ao perceber que o brinquedo estava funcionando a criança exclamou: Tia, você é a maior consertadeira do mundo! (*ARAÚJO, 2013)

Este exemplo real nos faz refletir sobre como os professores têm se tornado consertadores não só de brinquedos, mas de situações com o objetivo de cumprir com as demandas que o exercício do magistério exige.

Para as professoras das SRM nas escolas pesquisadas a situação também não é muito diferente. Atuando dentro e fora da escola, um mesmo professor pode trabalhar com várias áreas, no entanto, cada área tem um conhecimento específico. (PERTILE & ROSSETTO, 2008). Cada aluno tem suas próprias singularidades. "*Cada caso exige um plano de atendimento próprio. Mesmo os que apresentam a mesma deficiência precisam de um plano individual*" (**Professora C**). Portanto, a formação desse profissional deve habilitá-lo de forma a exercer com maestria essa função. Daí, a necessidade de cursos de formação continuada. O desabafo de uma das professoras revela a angústia e necessidade de mais conhecimento acerca do assunto. "*É um assunto novo. Estamos todos engatinhando. Gostaria que a prefeitura promovesse mais formações*" (**Professora C**). Neste sentido Bondezan e Goulart afirmam que:

> [...] as atribuições aos professores que irão trabalhar em SRM são muitas e, quase que humanamente impossíveis de serem alcançadas em sua totalidade por um único docente. Assim, é preciso que haja uma formação inicial e continuada que auxilie o professor neste processo. (Op. Cit., p.6)

Se partirmos do principio de que a escola inclusiva é aquela que além de acolher, elimina as barreiras que impeçam os alunos com deficiência de se desenvolverem dentro de suas limitações, podemos afirmar que as escolas da Zona Oeste no município de Caicó, não estão cumprindo com seu papel quando: Alunos não têm acesso ao AEE porque estudam numa escola e o atendimento é em outra; precisam interromper o atendimento para ceder a sala para outra atividade; são atendidos em salas inapropriadas para a situação.

Perguntamos-nos qual tem sido então, o papel no PPP nestas escolas. Um documento elaborado apenas como exigência da LDBEN - Lei Nº. 9.394/96 ou um instrumento no qual se registra o que se pretende para esta escola e para os que ali estão inseridos? O PPP deve ir além das exigências burocráticas, deve possibilitar aos membros da escola uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. Entre estes está a promoção da formação continuada e específica dos professores das SRM e a forma como o AEE vem sendo realizado.

Um longo caminho já foi percorrido, no qual percebemos os avanços, em especial quando analisamos a forma como as pessoas com deficiência foram tratadas, que vai desde

a exclusão total, segregação institucional, integração até a inclusão. Concordamos que as ações promovidas foram de fundamental importância para o avanço das mudanças na forma de lidar com estas pessoas. Porém, as mudanças se faziam e ainda se fazem necessárias não apenas com a criação de espaços arquitetônicos, nos quais os alunos público-alvo da educação especial sejam acolhidos e educados. Há também a necessidade de uma mudança de atitude naqueles que lidam com estas situações.

Portanto, consideramos ser relevante o desenvolvimento de práticas pedagógicas colaborativas e cooperativas no contexto escolar, as quais devem estar alicerçadas num Projeto Político Pedagógico que represente as escolhas de um coletivo e que, por conseguinte, seja assumido por todos, o que se constitui num passo importante na efetivação de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GOULART, Aurea Maria Paes Lemes. **O atendimento Educacional Especializado: O que dizem as professoras das salas regulares?** (2013) Disponível em: https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/767. Acessado em 27 de abril 2017

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>Acesso em: 08nov. 2015.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em:08 Nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Norma Técnica nº 4/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192.
Acessado em 15/05/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008a. 19 p.

_____. **Resolução nº 3/2016/CEB/CEE/RN** de 23 de novembro de 2016. Disponível em: http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370.
Acessado em 15/06/2016

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, 2013. p. 302-304.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação

ISBN: 978-85-5757-065-8

Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. . In: _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**.Brasília, 2013. p. 63-79.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em: 08 nov. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução por Heloísa Monteiro e Francisco Scttineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013. 112 p.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. **Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado.** 2008.

Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/6/artigo_simposio
Acessado em 16/05/2017.

RODRIGUES, Susana Joaquim. **A tecnologia assistiva como recurso para a inclusão escola**r. 2017. Disponível em: https://psicologiaacessivel.net/category/sem-categoria/ Acessado em 16/05/2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida; et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.1 (coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SILVA, Roseane Aparecida Favoreto. Os direitos e a aprendizagem. In: _ **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: Educação Inclusiva.** MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: 2014. Pág. 14 – 20.

VIZIM, Marli; SILVA, Shirley. (Org.) **Políticas Públicas: Educação, tecnologia e pessoas com deficiências.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

A UTILIZAÇÃO DA LIBRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2) PARA SURDOS

Elsa Ferreira Silva Coelho de Lemos
Francisco Varder Braga Junior

RESUMO

Ao longo da história existem conhecimentos de vários processos que marcaram a vida educacional dos Surdos. Desde períodos que foram considerados como deficientes, incapazes, desapropriados de seus direitos e da possibilidade de escolhas, a períodos de mudanças na forma de compreensão e buscas por propostas educacionais que contribuíssem no desenvolvimento da sua comunicação e aprendizagem significativa. Várias foram às abordagens aplicadas à educação de surdos, tais como: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Atualmente, a escola Bilíngue vem sendo proposta pela legislação a qual possibilita que a maioria dos Surdos use a LIBRAS como forma de comunicação e escolarização. A LIBRAS é considerada como língua materna para o surdo e sua utilização faz-se necessário na mediação da aprendizagem para que as possibilidades cognitivas e conceituais aconteçam. Desta forma, este estudo objetiva-se a refletir sobre as práticas de alfabetização/letramento da Língua Portuguesa (L2) para o surdo, partindo da perspectiva visual e linguística da LIBRAS (L1) o qual procura demonstrar a necessidade do uso da LIBRAS no processo de ensino e aprendizagem da L2, apresentando estratégias pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa (L2) com a utilização da LIBRAS (L1) como língua de instrução. O trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta foi observações realizadas durante o atendimento aos alunos surdos, no Centro de Atendimento ao Surdo, Natal-RN, entre os meses de agosto a novembro de 2016. Os sujeitos pesquisados foram 15 alunos surdos, de 12 anos e 16 anos de idade, oriundos de escolas públicas regulares que cursavam o sexto e sétimo ano do ensino fundamental. A análise dos dados baseou-se em verificar se os alunos surdos sabiam identificar a escrita das palavras na Língua Portuguesa. Os resultados demonstraram antes da utilização da estratégia os alunos se comunicavam muito bem através da LIBRAS, mas quando passava para o português escrito não sabia a que se referia a palavra apresentada, bem como a partir da imagem de algo concreto os alunos sabiam os sinais ou vice-versa, mas desconheciam a escrita do nome na Língua Portuguesa do objeto que lhes eram apresentados. Após aplicabilidade da estratégia observamos a motivação dos alunos surdos em aprender a L2, sendo superada a dificuldade apresentada inicialmente. Contudo, o estudo mostrou a importância do ensino da L2, tendo a LIBRAS como mediadora, utilizando-se do contexto social e do cotidiano no âmbito escolar, despertando o interesse e a participação do aluno para o conteúdo proposto. Dessa forma, a estratégia utilizada serve de base para o letramento de alunos surdos.

Palavras-Chave: LIBRAS; LÍNGUA PORTUGUESA (L2); ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA.

ABSTRACT

Throughout history, there are knowledge of various process that marked the Education life of the deaf. Since the periods that they were seen as disabled and unable persons, their rights and possibilities of the choices were dispossessed in the periods of changes in the way of the understanding and searches for the educational proposals that contributed in the development of the communication and meaningful learning. There were many approaches applied to education of the deaf, like oralism, total communication and bilingualism. Nowadays the Bilingual Education has been proposed by the legislation that permits the majority of the deaf can use LIBRAS as form of the communication e schooling. LIBRAS is considered the language maternal to the deaf and its application is necessary on the mediation in the learning to happen the cognitive and conceptual possibilities. This way, this

ISBN: 978-85-5757-065-8

study aims thinking about the practices of the literacy of the Portuguese language(L2) to deaf, from the visual and linguistic perspective of the LIBRAS (L1) which seeks to demonstrate the need of using LIBRAS in the process of teaching and learning of the L2. Presenting the pedagogical strategies to the teaching of the Portuguese language (L2) on the using of LIBRAS (L1) as a Language of instruction. The method used was a descriptive research with quantitative approach and in the data collection was made observations during the assistance to the deaf students in the Centro de Atendimento ao Surdo, Natal-RN, from August to November in 2016. The individuals surveyed were 15 deaf students, from 12 to 16 years old that study at the regular public school in the 6th and 7th of the elementary school. The analysis of the data was based on the verifying if the deaf students knew to identify the written word in the Portuguese language. The results demonstrate before the using of the strategy that the students communicate with each other very well by the LIBRAS. But when it turned to written Portuguese language they did not know the meaning of the written word. Then the deaf students know the signs from the concrete images or vice versa, however they did not know the written presented objects in the Portuguese language. After the application of the strategy, we saw the motivation of the deaf students to learn the L2, consequently the difficulty presented in the beginning was overcome. However, the study showed the importance of teaching of the L2, using LIBRAS as mediator, the contextual social and the daily life were utilized in the school environment, awaking the interest and the participating of the student to content proposed. Therefore, the used strategy serves as the base to the literacy of the deaf students.

Key words: LIBRAS; PORTUGUESE LANGUAGE (L2); PEDAGOGICAL STRATEGY.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo globalizado em que as línguas ocupam lugar importante no progresso da integração através de projetos institucionalizados de políticas. De um lado, encontram-se os Estados que regulamentam quais as línguas que devem tornar-se oficiais de ensino e de outro quais se realizam negócios. E o português, língua de expansão continental, assenta suas bases tanto na condição de oficial como na de língua de mercados (SALLES, 2004).

Os Surdos, por sua vez, vivem no Brasil expostos a língua Portuguesa diariamente, mesmo tendo a sua língua oficializada, o que os impedem muitas vezes de ter acesso a determinados direitos ou informações. Uma das concepções muito utilizadas na escola é a do ensino da língua portuguesa como um código a ser decifrado. Nesse conceito o professor ensina as regras aos alunos como se esse conhecimento os tornasse capazes de usar corretamente a língua. A língua está pronta para ser aprendida pelo sujeito.

> [...] Nesta concepção, a principal função da linguagem é a transmissão de informações. A língua é vista como um código, que obedece a um conjunto de regras que responde pela organização dos sons, das palavras e das estruturas frasais. (PEREIRA, 2005, p.12)

Quando a língua é vista como forma de interação social e constituição dos sujeitos parte-se do princípio de que a língua não está pronta, mas ela é construída no dia a dia. Ao professor cabe a tarefa de ser interlocutor do processo de ensino e aprendizagem, de oportunizar aos alunos o acesso. Concepção esta chamada de interacionista ou dialógica.

> No final dos anos 80, por influência das ideias de Vygotsky e de Bakhtin principalmente, a linguagem passou a ser concebida como atividade, como lugar de interação humana, de interlocução, entendida

ISBN: 978-85-5757-065-8

> como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos. Nesta concepção, a língua não está pronta de antemão, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la, mas é re(construída) na atividade de linguagem. (PEREIRA, 2005, p.13)

Portanto a educação para surdos precisa ser repensada, pois muitos chegam a escola com um atraso linguístico e quando se trata do ensino da Língua Portuguesa para alunos Surdos, as regras são tratadas pelo viés da hegemonia da língua oficial, pois a LIBRAS "muitas vezes apresenta uma escrita que não atende aos padrões da norma culta da língua oficial" (ALBRES, 2010, p. 43) mediante a sua estrutura, primeira língua (L1)[1*], que possui estrutura própria e é realizada em uma modalidade gesto- visual, "que é o meio e o fim da interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira" (QUADROS, 2006, p. 15). O fato é que, nas escolas, torna- se difícil o acesso à Língua Portuguesa (L2)[2**] para alunos surdos, mediante a falta de formação para professores sob uma perspectiva do uso e funcionalidade da LIBRAS enquanto língua, bem como ausência de intérpretes, além de políticas públicas diversas e efetivas de inclusão da Língua de Sinais nas escolas do país.

Uma decisão de especial relevância para educação dos surdos no Brasil foi tomada pelo Congresso Nacional, ao sancionar a Lei Federal nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que declara nos seus três primeiros artigos:

- Art.1º: É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
- Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.
- Art.2º: Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.
- Art.3º: As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.
-

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou esta Lei e a estendeu inserindo a LIBRAS com obrigatoriedade nos diversos cursos de formação de professores, incluindo o curso de fonoaudiologia, garantindo o acesso dos surdos na Educação Básica e ao Ensino Superior.

---

1 * L1 ou primeira língua para o surdo é a língua de sinais. (FIGUEIRA, 2011, p.32)

2 ** L2 ou segunda língua para o surdo é a língua portuguesa na modalidade escrita. (FIGUEIRA, 2011, p.32)

ISBN: 978-85-5757-065-8

É essencial para o processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos surdos a apropriação da Língua Portuguesa como L2, porém para que isso aconteça faz-se necessário a utilização dessa língua por meio da Libras facilitando a compreensão e a escrita do português, ou seja, uma educação bilíngue, proposta defendida por Góes (1996), Quadros (1997, 2004) e Salles(2004) ao destacar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a LIBRAS como a primeira língua dos surdos que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da LIBRAS.

De acordo com Silva (2008), uma educação bilíngue de surdos deve inserir em seu currículo a língua de sinais e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em sua completude, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos.

O Bilinguismo aceita e convive diretamente com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre crianças surdas e a família ouvinte. Defende a filosofia do aprendizado da língua materna e natural (de sinais) e como a segunda a língua oficial do país.

> A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1998, p. 1).

Dessa forma, pode-se compreender que as pessoas surdas formam uma comunidade com cultura e identidade e a sua língua apresenta estrutura própria igual a qualquer outra língua, como coloca Quadros e Karnopp (2004) que exploram e exemplificam os níveis fonológico, morfológico e sintático de análise da LIBRAS, além de discutirem sobre a relação entre a Linguística e a LIBRAS.

De acordo com Quadros (2008, p.83), existe três formas de aquisição da L2:

1. A aquisição simultânea da L1 e L2 – ocorre com crianças que são filhas de pais que usam duas línguas diferentes ou usam uma língua diferente da língua usada na comunidade onde vive.
2. A aquisição espontânea da L2 não simultânea: pode ocorrer com pessoas que vão morar em outro país onde é usada outra língua.
3. A aprendizagem da L2 de forma sistemática: descreve a situação de escolas de língua estrangeira, ou seja, a aquisição ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, através de metodologias de ensino. Diferente quando a criança é exposta a sua L1, a sua aquisição ocorre espontaneamente e de forma natural.

Nesse sentido, Quadros (2008, p. 83), "considera a terceira opção para a aquisição da L2 para crianças surdas". A autora ainda enfatiza que a LIBRAS é adquirida pelos surdos de forma natural, sem ser ensinada, desde que esteja exposta a ela, esta será a sua primeira língua. A aquisição da língua portuguesa deve ser assegurada através de um trabalho sistemático relacionado ao ensino formal. Essa necessidade formal do ensino da língua portuguesa escrita evidencia que essa língua é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

ISBN: 978-85-5757-065-8

De acordo com Scliar-Cabral (1988), na comunidade surda, a L1 é essencial, pois as pessoas surdas precisam aprender uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e do pensamento e a L2 é necessária para as pessoas surdas dominarem o conhecimento para fazer valer seus direitos diante da sociedade ouvinte que está inserida.

Considerando que muitos surdos são filhos de pais ouvintes, se comunicam usando a LIBRAS e desconhecem a escrita das palavras na língua portuguesa, surge o questionamento sobre como a escola pode contribuir no processo do ensino do português escrito para os alunos surdos?

Será de grande utilidade e importância que o surdo aprenda a Língua Portuguesa como (L2), pois lhes trará mais autonomia e liberdade nas suas escolhas principalmente no meio educacional, como também ao acesso a livros, artigos, revistas, placas de sinalização, letreiro dos ônibus dentre outros.

Partindo dessa premissa o presente trabalho tem como objetivo geral refletir sobre as práticas de alfabetização/letramento para o Surdo da língua Portuguesa (L2) partindo da perspectiva visual e linguística da LIBRAS (L1) e como objetivos específicos compreender o uso da LIBRAS no processo de ensino e aprendizagem da L2; Reconhecer estratégias pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa (L2) utilizando sempre a LIBRAS (L1) como língua de instrução.

Um dos desafios que os profissionais de educação enfrentam no ambiente educacional são as estratégias didáticas ou práticas pedagógicas que desperte o interesse dos educandos.

E quando esses educandos são surdos, o desafio parece ser maior, pois a função do professor é realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização.
O ensino do português escrito pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira como a primeira língua do educando, facilitando o processo de alfabetização da L2.

A língua de sinais é uma língua visual-espacial e existem muitas formas criativas de explorá-la. E para os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de compreender o que se escreve. Isso significa que serão necessários vários instrumentos para que o educando chegue à compreensão, provocando o interesse pelo tema trabalhado por meio de uma discussão prévia do assunto ou de um estímulo visual sobre o mesmo, ou por meio de brincadeiras ou atividades que os conduza a compreensão do que está sendo estudado.

A aprendizagem adicional ocorre quando as pessoas têm a oportunidade de praticar e aplicar o que aprenderam dentro de um ambiente acolhedor tendo feedback imediato e apropriado. Aprender é uma atividade social que se aprimora através da colaboração e o intercâmbio de ideias e perspectivas entre as pessoas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, buscando compreender as ideias preconcebidas dos conceitos específicos sobre o tema através de dados

ISBN: 978-85-5757-065-8

bibliográficos, a partir de referências teóricas de Quadros (2008), Goes (1996), Skliar (1999), Karnopp (2002), Salles (2004), publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas da web e principalmente a partir das observações durante o atendimento a alunos surdos, procurando saber se esses alunos sabiam identificar a escrita das palavras na língua portuguesa.

Todo o acompanhamento foi realizado no CAS – Centro de Atendimento ao Surdo em Natal-RN, entre os meses de agosto a novembro do ano de 2016. O atendimento ocorria duas vezes por semana, nas segundas e quartas–feira, das 13:30 às 15h com um grupo composto por 15 alunos surdos entre 12 anos e 16 anos de idade oriundos de escolas públicas regulares, cursando sexto e sétimo ano do ensino fundamental II.

Pensando na autonomia dos alunos surdos e iniciando as observações e emprego da estratégia pedagógica, foi lançada a proposta de organizar um passeio a feira livre e adquirir ingredientes para uma salada de frutas. Os alunos compraram e pagaram as frutas necessárias para a salada, trabalhando dessa forma a interdisciplinaridade, envolvendo a Matemática, Português, Libras e Conhecimento de Mundo. Conheceram variedades de produtos, preços, entenderam se o valor que possuíam em dinheiro seria ou não suficiente para comprar algum produto e se teria troco.

De volta à sala de aula foi explorado quais as frutas que compraram, qual o sinal da fruta e iam escrevendo no quadro o nome da fruta a medida que faziam o sinal. Foi perguntado quais as letras que estavam formando as palavras e explicando que as vogais e consoantes juntas formam o alfabeto que formam as sílabas, as palavras, as frases e consequentemente os textos.

Em seguida foi entregue impresso várias figuras de frutas, os sinais e o nome das frutas misturado para os alunos organizarem corretamente.

Foi criado e entregue um texto incluindo o nome de todas as frutas que compraram na feira, com o título *A Feira*. Todos teriam que visualizar o texto e sublinhar as palavras que não conheciam. Cada educando ia a frente apresentar em Libras o texto escrito na língua portuguesa, uma estratégia didática defendida por Svartholm (1998), a única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os surdos é interpretá-los na língua de sinais. Continuando a aula, foi criado e entregue outro texto escrito na língua portuguesa e pedido para os educandos apresentasse em Libras, com o título *Um dia diferente* pedindo que circulassem as palavras desconhecidas, separasse em sílabas identificando a quantidade para fazer a classificação quanto ao número de sílabas. Outras atividades empregadas durante o atendimento foi a escrita de frases, o qual pode entrar em outros conteúdos como os pronomes e a conjugação dos verbos encontrados no texto.

Seguindo a mesma ideia de apresentar a palavra a algo concreto foi nomeado tudo que estava na sala, desde a porta, cadeira, quadro, mapa para que os alunos mantivessem contato diariamente com o sinal, o objeto e a palavra.

2.2 Resultados/Discussão

ISBN: 978-85-5757-065-8

Durante os atendimentos foi percebido que os alunos se comunicavam muito bem através da LIBRAS, mas quando passava para o português escrito não sabiam a que se referia a palavra apresentada. Vários questionamentos surgiram sobre a representação do signo linguístico e Saussure (1913, p.80) quando define signo linguístico, afirma que o signo une um conceito e uma imagem acústica, sendo esta impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá testemunho os nossos sentidos (apud BALLY, SECHEHAVE e RIEDLINGER, 2006, p. 80).

Nas línguas de sinais, a imagem acústica (gestual-espacial) também não é o sinal material, coisa física, mas a impressão psíquica dessa imagem. A partir da imagem de algo concreto os alunos sabem os sinais ou vice-versa, mas desconhece a escrita do nome do objeto que está sendo apresentado um sinal ou um objeto.

Ao mostrar as frutas aos educandos, todos sabiam o sinal de cada uma delas, porém desconhecia o nome, a palavra, como era escrita. A partir desse momento comprovei que os alunos conheciam muitos sinais, se comunicavam em LIBRAS muito bem, mas sentiam dificuldades na escrita das palavras, das frases e dos textos.

Com a informação em mãos coloquei em prática uma estratégia pedagógica que despertasse o interesse dos alunos surdos a aprenderem a L2, pois deixavam claro que não gostavam do português que diziam ser muito difícil e como apresenta Lindberg (1994, apud Quadros, 2004 p.100) em seu estudo sobre a aquisição de L2, deve ser oportunizado aos alunos surdos o uso criativo da linguagem mediante atividades com a língua escrita. Ainda destaca que a dimensão de língua escrita inclui suas numerosas funções e contextos possíveis de ser aplicados.

Anderson (1994, apud QUADROS, 2008 p. 99), salienta que os professores devem saber por que, quando e onde as pessoas surdas usam a língua, pois isso pode dar aos alunos a motivação e o encorajamento necessário para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e a escrita devem ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para a vida.

Busquei mostrar que as dimensões de uma segunda língua são amplas, como o acesso a infinitos textos na internet, a participação em concursos, entre várias possibilidades existentes.

Como resultado foi despertado a motivação dos alunos surdos a aprender a L2 facilitando todo o processo de atendimento e aplicação da estratégia estudada. Ao final do período a maioria escrevia o nome das frutas, identificava quando faltava alguma letra na palavra e falava como uma frase na língua de sinais ficava escrita na L2. Classificavam os verbos nas terminações, mas sentiram dificuldades no emprego dos pronomes. O prazer e a satisfação serviram para despertar o significado para o aluno.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os obstáculos ou impedimentos que dificultam ou limitam a liberdade de acesso à comunicação e à informação são desafios e não barreiras, especialmente tratando-se de ensino de Língua Portuguesa aos falantes de LIBRAS. Para os fins de uma aprendizagem eficiente,

ISBN: 978-85-5757-065-8

é preciso considerar os avanços técnicos, as metodologias e estratégias oferecidas para o ensino, desde que o produto destas observe que os surdos possuem língua própria, costumes e objetivos comuns.

Uma das metodologias são o ensino de LIBRAS, com estudos, pesquisas e vivências que mostraram o bilinguismo como a melhor maneira atrativa para alfabetização do aluno com surdez, ou seja, fazer das LIBRAS uma mediadora no ensino de Língua Portuguesa que é a língua falada em nosso país. É necessário oferecer ao aluno surdo metodologias apropriadas para o ensino da Língua Portuguesa, não diferenciando na forma do funcionamento linguístico, mas dando ao aluno possibilidades para o desenvolvimento social, político, emocional e cultural.

O estudo mostrou a importância do ensino da L2, tendo a LIBRAS como mediadora, utilizando-se do contexto social e no cotidiano no âmbito escolar, pois o aluno se mostrou mais interessado no conteúdo apresentado. Apresento esta estratégia como base de sucesso do letramento para os alunos surdos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. Processos de produção e legitimação de saberes para o currículo de pós em libras na formação de intérpretes...para uma especialização? In:Anais do Congresso de Tradutores intérpretes de Língua de sinais – UFSC. Novembro de 2010. Disponível em: http://www.congressotils.com.br/anais/anais2010.html

BRASIL, **Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2002, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436. Acesso em: 06 mai. 2017.

BRASIL, Lei nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 junho 2017.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. Material de apoio para o aprendizado de LIBRAS. São Paulo,2011.

GÓES, M. Linguagem: surdez e educação. Campinas, Autores Associados,1996.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: CAMPOS, S. R. L. e TESKE. O. (orgs). **Letramento e Minorias.** , Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

PEREIRA, M. C. C. Leitura, escrita e surdez. 1. ed. São Paulo: FDE, 2005.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos:** A aquisição da linguagem/ Ronice Muller de Quadros. Porto Alegre: Artmed, 2004

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Estudos linguísticos da língua brasileira de sinais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1º ed. 1997. Reimpressão, 2008.

SALLES, H. M. M. L. **Ensino de língua portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, vol 2. 2004.

SAUSSURE, F. de, 1857-1913. *Curso de Linguística Geral* / Ferdinand de Saussure;

ISBN: 978-85-5757-065-8

organizado por Charles Bally, Albert Sechehave; com a colaboração de Albet Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum; tradução de Antonio Chelini, José Paulo paes, Izidoro Blikstein. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Simome Gonçalves de Lima da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e aquisição sistemática de segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Orgs.). Tópicos de Linguística Aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC. (Série Didática), 1988.

SVARTHOLM, Cristina. Aquisição de Segunda Língua por Surdos. In: Revista Espaço. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Educação de Surdos: 1998.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org). **Atualidade da educação Bilíngue para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 270 p. v.2.

O PROFESSOR DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/RN

Erick Fernandes da Costa
Selma Andrade de Paula Bedaque

RESUMO

Ao longo do tempo, a educação vem sofrendo profundas transformações o que exige do professor uma formação mais sólida e mais abrangente para proporcionar um atendimento satisfatório e qualificado aos alunos. Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo compreender a importância do processo de formação e, ao mesmo tempo, conhecer as contribuições das experiências dos professores do atendimento educacional especializado – AEE. Para isso buscamos fundamentar nosso trabalho em Tardif (2007); Passeggi (2011); Morin (2010), entre outros. O desenvolvimento deste estudo, além de uma pesquisa bibliográfica, procuramos realizar uma pesquisa de campo, de cunho qualitativo. Com base nos dados obtidos, constatamos a necessidade de maior investimento na qualificação dos professores, em especial, na formação e aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no AEE, pois em algumas instituições de ensino estes profissionais estão atuando, no entanto, sem receber a formação necessária para desempenhar esta importante função e, assim, contribuir com a melhoria de sua prática. Por fim, percebemos que a lei deve ser cumprida para que nossos alunos possam ter acesso a um atendimento satisfatório.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Formação; Desenvolvimento;

ABSTRACT

THE TEACHER OF EDUCATIONAL ATTENDANCE SPECIALIZED IN THE MUNICIPALITY OF CAMPO GRANDE / RN

Over time, education has undergone profound transformations which requires the teacher to have a more solid and comprehensive training to provide a satisfactory and qualified attendance to the students. In this sense, the present article aims to understand the importance of the training process and, at the same time, to know the contributions of the teachers' experiences of the specialized educational service - AEE. For this we seek to base our work on Tardif (2007); Passeggi (2011); Morin (2010), among others. The development of this study, besides a bibliographical research, we seek to carry out a qualitative field research. Based on the data obtained, we verified the need for greater investment in the qualification of teachers, especially in the training and improvement of the professionals who work in the ESA, because in some educational institutions these professionals are acting, however, without receiving the necessary training To perform this important function and thus contribute to the improvement of its practice. Finally, we realize that the law must be fulfilled so that our students can have access to a satisfactory service.

Keywords: Specialized Educational Services; Formation; Development;

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

A Educação, na atualidade, vem passando por profundas transformações, o que exige dos profissionais da área conhecimentos mais sólidos e significativos. Estas novas exigências da educação deseja formar indivíduos com um novo perfil, ou seja, cidadãos autônomos e independentes para que suas ações possam refletir a sociedade e, assim, atender a estas novas demandas da contemporaneidade.

Em 1990, ocorreu, na Tailândia, uma grande conferência na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesta declaração ficou o entendimento de que "Todas as pessoas, jovens e adultos devem se beneficiar tendo oportunidade de educação tendo em vista satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem". (BRASIL, 1990).

Tendo em vista o exposto no referido documento, percebemos que se torna cada vez mais evidente a necessidade de rever as políticas públicas, no sentido de proporcionar a todos os alunos por meio da formação dos professores os mesmos direitos de inclusão a todos. Os alunos que precisam de um atendimento educacional especializado não podem ser esquecidos pelas instituições de ensino, o que evidenciaria a sua qualidade e respeito às diferenças.

Ao estudarmos a história da formação de professores no Brasil nos deparamos com algumas contribuições importantes, tais como as lutas em prol de uma boa formação, e que essa fosse inovadora e relevante para formação inicial e continuada como bem explica Pimenta (2002).

Uma escola inclusiva é aquela voltada para todos, onde observamos a inclusão de diversos alunos com concepções e culturas distintas que devem ser respeitadas em sua diversidade. Essa escola inclusiva vem sendo pensada a luz das politicas públicas e de acordo com as leis nacionais, os marcos legais acerca das politicas de inclusão (BRASIL, 2008).

O que está prevista em leis é, na verdade, normativas e contempla ainda as concepções de vários estudiosos que têm buscado compreender os diversos temas relacionados às politicas de inclusão apresentando argumentações pertinentes para melhor contribuir com os alunos nas instituições de ensino espalhados por todo o país.

De acordo com as contribuições e discussões acerca das politicas públicas nacionais, as lutas por uma política de inclusão não é algo recente, visto que, em 1948, na declaração dos direitos humanos das nações unidas já se evidenciava que a educação é direito de todas as pessoas como podemos observar nos documentos oficiais (MEC/SEESP, 2007).

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, o estatuto da criança e do adolescente – ECA, traz uma valiosa contribuição em seu artigo 54, inciso II, afirma que é dever do estado assegurar à criança e ao adolescente o AEE às pessoas com deficiências na rede regular de ensino. O artigo 208 da constituição da mesma forma enfatiza que "as pessoas com deficiência, devem preferencialmente estudar na rede regular de ensino".

METODOLOGIA

Ao pesquisarmos sobre as transformações do homem ao longo do tempo perceberemos que as descobertas feitas pelo ser humano são oriundas na maioria das vezes de um processo

ISBN: 978-85-5757-065-8

significativo de esforço e estudo no sentido de aprofundar-se através do conhecimento sistematizado. Tudo isso foi possível graças à pesquisa que tem dado uma grande contribuição para a aquisição do conhecimento.

Neste sentido, o homem estuda buscando respostas que lhe ajude a compreender as soluções para auxiliar no seu dia-a-dia, desenvolvendo mecanismos relevantes, tais como instrumentos que permita um maior conhecimento para a sua vida cotidiana, como nos afirma Morin (2010) quando chama atenção para "o desenvolvimento de mecanismos decisivos em sua vida".

Assim como Morin (2010), compreendemos que todo estudo que se diga tratar-se de científico, deve ter como objetivo a apresentação de resultados que contribuam de forma significativa com pesquisadores diversos de numa perspectiva qualitativa. O percurso apresentado deve ser o mesmo percorrido pelos pesquisadores levando ao entendimento do que foi estudado.

No contexto desta discussão, apresentamos esta proposta de trabalho, na qual queremos evidenciar a importância da pesquisa para a formação e experiências de professores que atuam no atendimento educacional especializado – AEE. Quem são estes profissionais? Que formação possuem estes professores para estarem atuando no AEE? Como a experiências deles podem contribuir para a melhoria na formação continuada? São questões relevantes as apresentadas acima, por isso é preciso entendê-las para contribuir com este atendimento especializado.

Buscaremos mostrar, inicialmente, o nosso objeto de estudo, ou seja, compreender o processo de formação e como as experiências dos professores de AEE ajudam com a formação destes docentes no desenvolvimento de diversos alunos com necessidades educacionais especiais e, por esta razão, necessitam de um acompanhamento mais sistemático.

Nos últimos anos temos registrado vários problemas relacionados à formação dos professores, tais como: distância entre teoria e prática, ausência de formação continuada ou cursos de aperfeiçoamento, o que de certa forma causa certa preocupação para os gestores dos sistemas de ensino, tendo em vista a concepção vigente é a de formar cidadãos críticos, no entanto, para isso é importante que o indivíduo tenha uma formação plena, como bem afirma Luck (2007, p.83):

> A educação tem por finalidade contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, uno, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas- o eu e o mundo – a fim de que seja capaz de resolver-se, resolvendo os problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, e que seja capaz também de, produzindo conhecimento, contribuir para a renovação da sociedade e a resolução dos problemas com que os diversos grupos sociais se defrontam.

Podemos perceber que existem diversos aspectos que nos proporcionam um bem estar social, saúde, educação, enfim, uma boa qualidade de vida, que perpassa todo o processo educativo. Nesta perspectiva, observamos a necessidade de termos professores mais qualificados para que contribua com a formação plena dos indivíduos.

Esta formação plena, já mencionada anteriormente, refere-se ao desenvolvimento integral do indivíduo. Para (FAZENDA, 2008 p. 03), que tem na interdisciplinaridade a sua

ISBN: 978-85-5757-065-8

área de estudos, nos mostra que:

> A educação, enquanto se propõe a formar o cidadão para viver uma vida em sentido mais pleno possível de modo que possa conhecer e transformar sua situação social e existencial marcada pela complexidade e globalidade, mostra a necessidade de adotar o fenômeno da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2008 p. 03).

É importante questionarmos acerca da abordagem educacional, se esta está de fato atendendo às necessidades do educando, ou seja ,se estão dando oportunidades ao indivíduo para que consiga se desenvolver de maneira plena. De acordo com Libâneo (2007, p.33) "o que se pode perceber é que a educação que é orientada a formar o cidadão para viver na sociedade capitalista atual é uma educação com poucos laços à realidade presente nas escolas".

Desta forma, tecemos aqui neste trabalho alguns pontos importantes. O presente estudo é empírico, de campo e bibliográfico. Empírico, porque nos apoiamos nas experiências de professores, buscamos conhecer suas concepções. São professores experientes e que já muito contribuíram para a melhoria no ensino nas salas regulares e, consequentemente, no atendimento educacional especializado, o que caracteriza o nosso trabalho, ou seja, o conhecimento das experiências e as concepções destes professores acerca da profissão docente.

Buscamos realizar junto aos professores AEE uma entrevista por meio de questionário nos quais os professores expressaram suas angústias e dificuldades no atendimento à pessoa com deficiência e que, por esta razão, precisa de acompanhamento mais sistemático. Com isso, se faz necessário que este profissional tenha uma boa formação.

No questionário abordamos acerca das percepções do professor sobre o atendimento educacional especializado – AEE, sua formação, anos de experiências, por que passou a atuar no AEE, as dificuldades, o apoio do sistema de ensino, e de que forma poderia contribuir com este importante meio de inclusão da pessoa com deficiência. Com isso, percebemos a relevância social do nosso trabalho, podemos fazer uma análise acerca dos profissionais que atendem nas salas de recursos multifuncionais, acrescentei por meio das seguintes questões investigadas, conforme veremos abaixo:

- Qual sua formação inicial?
- Há quanto tempo atua no Atendimento Educacional Especializado – AEE?
- O Que a levou a atuar nas salas de Atendimento Educacional Especializado?
- Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE?
- Você participa ou já participou de cursos de aperfeiçoamento para melhorar a sua qualificação?
- Em sua opinião de que forma poderia contribuir com a melhoria do Atendimento Educacional Especializado – AEE?

Para as pessoas com deficiência, tornam-se bastante significativas essas questões,

ISBN: 978-85-5757-065-8

uma vez que necessitam ter seus direitos respeitados e as leis precisam ser cumprida, fazendo com que tenham um atendimento adequado a suas necessidades, e para isso torna-se relevante que tenhamos profissionais qualificados.

Cabe à academia refletir os diferentes fenômenos sociais que de certa maneira atinge a todos. Em relação às Universidades, Morin (2001, p. 81) explana que elas devem, ao mesmo tempo, adaptar-se às necessidades da sociedade contemporânea e realizar sua missão transecular de conservação, transmissão e enriquecimento de um patrimônio cultural, sem o que não passaríamos de máquinas de produção e consumo. Neste caso, a reflexão é pertinente se considerarmos as escassas informações sobre o desenvolvimento da pessoa com necessidades educacionais especiais. São poucas as produções que abordam a temática apresentada.

Com base nestes pressupostos fizemos uma escolha metodológica pela pesquisa qualitativa, descrevendo as opiniões e concepções dos professores de AEE. Para Sampierre, Collado e Lúcio (2006, p.15) destacam que:

> A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista recente, natural e holístico" dos fenômenos, assim como flexibilidade.

Com isso, a pesquisa fica mais "rica" e detalhada permitindo a reflexão dos dados. A pesquisa qualitativa permite ao leitor observar as particularidades dos dados permitindo comparações, como também as diferenças presentes nos objetivos e objetos de estudo. Laville e Dionne (1999, p.87) corroboram com este pensamento quando afirmam que:

> "A pesquisa qualitativa destina-se a princípio a aumentar a soma dos saberes disponíveis, mas que poderão em algum momento, ser utilizados com a finalidade de contribuir para a solução de problemas postos pelo meio social". Laville e Dionne (1999, p.87)

Inicialmente, buscamos coletar os dados, para isso, combinamos o dia para entrega dos questionários aos professores e, ainda, o retorno dos questionários, o que caracterizou a pesquisa de campo. Na elaboração dos questionários (instrumento de coleta de dados) privilegiamos os procedimentos importantes para o estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Os profissionais envolvidos na pesquisa possuem formação nas suas respectivas áreas de conhecimento em que atuam, ou seja, Licenciatura em Pedagogia e especialização Psicopedagogia. As duas profissionais que responderam o questionário, apenas uma possui mais tempo e experiência no atendimento educacional especializado. Em sua formação ambas tiveram contato com a LIBRAS durante sua graduação. Conhece alguns limitados sinais e para a comunicação com o aluno tem utilizado gestos. No entanto, reconhece que não é o suficiente para que este aluno se desenvolva.

Uma das profissionais afirmou que esta atuando há um ano no AEE e que não tem

ISBN: 978-85-5757-065-8

experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, apesar de ser psicopedagoga reconhece que tem dificuldades de interagir com os alunos que frequentam o AEE. Ambas as professoras afirmaram que sentem muito a ausência da família no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Os responsáveis encontram-se ainda muito distantes, o que, se pode perceber na fala dos professores é que a ausência do diálogo entre aluno e professor dificulta o aprendizado do educando, como também a ausência da família na escola dificulta o processo e não colabora com o professor na comunicação e interação entre ambos. A ausência desse profissional capacitado no AEE tem causado muitas dificuldades no ensino e ainda pouca compreensão do processo. Estas salas precisam de recursos como as tecnologias assistivas para ajudar nas atividades e conteúdos ministrados. De acordo Gonçalves (2015, p. 47), o Decreto nº 5.296/2004, regulamenta a Lei nº 10.098/2000, que se refere às ajudas técnicas como:

> Produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade de pessoas portadoras de deficiência, com mobilidade reduzida, favorecendo autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004).

Para Souza e Góis (1999), esta dificuldade torna-se mais intensa em virtude do pouco conhecimento dos docentes ou dos profissionais da escola acerca dos alunos com necessidades especiais, e também da falta de um maior conhecimento de suas limitações na aprendizagem. E nesta perspectiva as escolas ainda estão muito distantes do que seria ideal para resolver estas situações.

Os questionamentos foram divididos em categorias para melhor compreender as concepções dos professores. As categorias foram divididas em formação, tempo de atuação, por que esta no AEE, as dificuldades de atuação na sala de AEE, apoio do sistema de ensino e a melhoria no atendimento educacional especializado.

Sobre a formação afirmaram ter licenciatura em Pedagogia com especialização na área da educação. O que parece ser um ponto positivo, pois isso demonstra que tem algum embasamento que permite contribuir com ações no Atendimento Educacional Especializado.

Qual sua formação inicial?

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professor I	Graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia.
Professor II	Graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia.

De acordo com as respostas dadas pelos professores, percebemos que ter uma boa formação e experiência é muito importante ao campo de atuação, tem sido de fundamental importância para a formação dos mesmos. Nessa perspectiva, percebemos que programas

ISBN: 978-85-5757-065-8

de formação continuada contribuirão com o aperfeiçoamento desses professores e as suas práticas docentes, colaboram e incentivam os estudantes a desenvolver-se plenamente.

Com relação ao tempo de atuação no atendimento educacional, percebemos respostas como as que seguem:

Há quanto tempo atua no atendimento educacional especializado – AEE?

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professor I	Há 1 ano.
Professor II	Há 5 anos.

São professores oriundos das turmas de séries iniciais que são transferidas para salas de AEE. São profissionais muito competentes, mas que alguns já estão cansados e acabam não rendendo tanto. E, em muitos casos, as capacitações são escassas, o que dificulta o trabalho destes profissionais. Segundo Passeggi (2011, p. 148) [...] A experiência é ressignificação, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem reflexividade autobiografia e consciência histórica.

Ao analisarmos o que levou estes professores às salas de AEE ou de recursos multifuncionais, constatamos que foi em alguns casos a necessidades da instituição, em outros casos foi o desejo de atuar nas salas de recursos como podemos constatar nas falas dos professores entrevistados.

O Que a levou a atuar nas salas de atendimento educacional especializado?

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professor I	O desejo de atuar na educação especial e contribuir de alguma forma.
Professor II	Como a escola não tinha uma pessoa fui convidada e atendi prontamente para suprir tal dificuldade.

Como já falamos, um grande obstáculo é a falta de apoio da família no sentido de acompanhar seus filhos ao AEE. Pelo que podemos observar nos discursos das professoras há pouco envolvimento dos pais ou dos responsáveis buscando contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Observa-se, neste sentido, a necessidade de uma parceria entre escola e família.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quais as principais dificuldades enfrentadas pelo professor do atendimento educacional especializado – AEE?

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professor I	Há um grande desinteresse por parte de algumas famílias que desistem das sessões. Ficam desestimuladas.
Professor II	São várias, entre elas a falta de formação, pois não temos estímulos a nos capacitarmos.

Essas experiências têm levado a uma reflexão acerca da realidade e das necessidades da escola e de seus alunos, considerando que as professoras que atuam nestas instituições possuem conhecimentos específicos de suas realidades educacionais. É nesta perspectiva que Tardif (2007, p. 240 e 241) afirma:

> [...] a formação para o magistério está se transformando lentamente, mas na direção certa, dando um espaço cada vez maior aos professores de profissão, os quais se tornam parceiros dos professores universitários na formação de seus colegas.

Com base em Tardif (2007), concluímos que o professor precisa também buscar cursos de aperfeiçoamento, para não ficar tão refém dos sistemas de ensino. Mas o estado, enquanto provedor de políticas públicas, não pode esquecer sua responsabilidade de proporcionar momentos de aprendizagens para seus professores.

Nesta perspectiva, perguntamos as professoras se elas têm acesso à formação através de cursos de aperfeiçoamento objetivando atender corretamente aos alunos que necessitam desse acompanhamento sistemático para seu desenvolvimento em todos os sentidos.

Você participa ou já participou de cursos de aperfeiçoamento para melhorar a sua qualificação?

SUJEITOS	RESPOSTAS
Professora I	Só uma vez.
Professora II	Alguns encontros para discussão da importância do AEE e das tecnologias assistivas.

Percebemos a grande importância da parceria entre os professores das escolas da rede pública com os professores das universidades na formação e capacitação de profissionais docentes, tendo em vista a experiência que aqueles possuem em relação ao campo profissional docente, podendo desta forma contribuir de forma significativa com a formação dos graduandos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

As professoras foram indagadas acerca de como poderiam contribuir com a melhoria do atendimento educacional especializado. Abaixo são listadas algumas formas de contribuição apresentadas pelas professoras entrevistadas durante a pesquisa.

Em sua opinião de que forma poderia contribuir com a melhoria do atendimento educacional especializado – AEE?

SUJEITO	RESPOSTAS
Professor I	Mais participação, tanto por parte da família, como do educando. Precisamos envolvê-los mais nas sessões.
Professor II	Com dedicação e buscar estar sempre em constante formação.

A fala da professora II vai de encontro ao que Freire (1996, p. 39), evidencia que: [...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a sua prática.

Assim sendo, fica claro que a formação é um processo contínuo que precisa do engajamento do professor, para que o mesmo tenha condições de contribuir mais com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos levando-os a tornarem-se seres críticos e capazes de atuar na sociedade de forma autônoma e independente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas dificuldades percebidas e apontadas através de questionários pelos professores envolvidos nesta pesquisa, podemos dizer que a realidade do ensino no AEE encontra muitos entraves que necessitam de um maior empenho e investimento no sentido de tornar mais acessível o ensino a todos.

Ao analisarmos com maior profundidade, a realidade do ensino nos dias atuais, veremos a grande necessidade de metodologias mais adequadas ao desenvolvimento dos alunos em nossas instituições de ensino. Tais metodologias devem tornar os conteúdos e as aulas mais dinâmicas para que venha a ocorrer uma aprendizagem mais efetiva e maior inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais.

Na aquisição do conhecimento, de acordo com Lacerda (2006), cabe ao professor proporcionar uma maior interação do aluno com os demais alunos ouvintes, seus colegas de sala, para que de fato construam conhecimento. Nesta perspectiva, o professor atua como mediador nesse processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo que norteou todo nossa pesquisa foi conhecer a formação e os relatos de experiências dos professores do Atendimento Educacional Especializado. Com isso, foi possível chegarmos a alguns pontos importantes que merecem reflexões mais aprofundadas

ISBN: 978-85-5757-065-8

como passaremos a reafirmá-las agora.

Um modelo de ensino aceitável na perspectiva do AEE seria aquele em que o aluno surdo, por exemplo, desenvolveria a língua materna, que no caso do surdo seria a língua brasileira de sinais. Neste caso o professor precisa de uma sólida formação tanto para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental como nas salas recursos ou AEE.

A inclusão do aluno é muito válida, evidencio aqui, a importante do respeito ao individuo. É importante que haja a integração de culturas diversas na sociedade. Reconhecemos as dificuldades para que isso possa a vir a se tornar realidade hoje em dia. Mas não podemos deixar de apontar outra questão mencionada pelos professores, que à necessidade de maior participação do estado na condução de politicas públicas que contribuam com o processo de ensino/aprendizagem.

Como todos nós somos conhecedores da obrigação do poder público em prover as instituições, profissionais especializados ou capacitados para atender as demandas da educação, e não procedendo assim estarão descumprindo a Lei de diretrizes e bases da educação (9.394/1996). A referida lei afirma que os sistemas de ensino devem assegurar, principalmente, professores especializados ou com capacidades para atuar em sala de aula.

E por fim, analisando as respostas dos professores constatamos que o ensino nas salas de recursos deve ser um espaço preparado no qual o aluno com necessidades educacionais especiais, encontre condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, em busca da verdadeira inclusão. E, por esta razão, devem ser capacitados para poderem estimular a aprendizagem dos alunos através de metodologias eficazes e significativas para que tenha acesso à educação publica de qualidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, Lei nº. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.
BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil,** São Paulo: Editora Saraiva 1988.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. ECA.** Lei nº 8069/90, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Inclusão: revista da educação especial, v. 4, n 1, janeiro//junho 2008.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade**? São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

GONÇALVES, Maria de Jesus**. Educação a Distancia e Tecnologia Assistiva** / Maria de Jesus Gonçalves, Ulisses de Melo Furtado - Mossoró, 2015.

LACERDA, C.B.F. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000.

LAVILLE, C.; DIONNE, J**. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor? Adeus professora? Novas exigências educacionais e Formação Docente**. 10 ed. – São Paulo, Cortez, 2007.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamento's teóricos metodológicos**. Ed.14. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MEC/SEESP **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes**. O desafio do século XXI. Ed.8. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação. Educação**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, Maio\ agosto. 2011.

PIMENTA. S. G.; GHEDIN. E. (Org). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e critica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Ed.3. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

ISBN: 978-85-5757-065-8

SOUZA, R. M; GÓES, M. C. R. O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: IN: C SKLIAR (Org.) **Atualidades da educação bilíngue para surdos.** V. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 163-188.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 8. Ed- Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

ATENDIMENTO A PESSOAS SURDAS NO MUNICÍPIO DE CARAÚBAS-RN: AVANÇOS E DESAFIOS

Everton Viana da Silva

Ana Gabriela de Souza Seal

RESUMO

As Leis e Decretos referentes à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS tem o objetivo de contribuir com a inclusão da pessoa surda em diversos espaços sociais, tais como escolas públicas, órgãos de assistência social e agência bancária. Considerando esta perspectiva, buscamos neste trabalho, investigar como vem ocorrendo o atendimento a pessoas surdas no município de Caraúbas - RN. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo e em seguida revisão bibliográfica. Elaborou-se um questionário para verificar como ocorre o atendimento aos surdos em alguns órgãos públicos locais. Constatamos através da pesquisa, que há uma demanda de indivíduos surdos que utilizam os serviços públicos, como também uma parcela significativa de usuários da LIBRAS. Os dados indicam ainda, que os profissionais destas instituições, conhecem a língua de sinais, já fizeram ou fazem cursos na área, pois consideram relevante para a comunicação no seu ambiente de trabalho. Por fim, através deste trabalho, observamos que as instituições: uma escola pública, um centro de assistência social - CREAS e uma agencia bancária, ambas localizadas na cidade de Caraúbas – RN procuram adequar-se, no sentido de contribuir com o acesso e inclusão de pessoas surdas em diversos espaços sociais.

PALAVRAS-CHAVES: LEIS; ATENDIMENTO; LIBRAS.

ABSTRACT

The laws and decrees referring to the Brazilian Sign Language – LIBRAS aims to contribute to the inclusion of the deaf person in various social spaces, Such as public schools, welfare agencies and bank branches. Considering this perspective we seek in this work to investigate how has been occurring the care for deaf people in the municipality of Caraúbas - RN. For this, we performed a field research and then a bibliographic review. A questionnaire was prepared to verify how the deaf care offered by some local public agencies occurs. We note through the research that there is a demand from deaf individuals who use public services, as well as a significant portion of LIBRAS users. The data indicate that the professionals of these institutions know the sign language, have already done or take courses in the area, as they consider relevant for communication in their work environment. Finally, through this work, we observe that the institutions in the city of Caraúbas - RN search to adapt, in order to contribute to the access and inclusion of deaf people in various social spaces.

Keywords: Laws, service, LIBRAS.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 – INTRODUÇÃO

O surdo ao longo dos anos vem enfrentando muitas dificuldades para ter os seus direitos respeitados e colocados em prática. Hoje, o acesso à educação através das leis e decretos existentes, se torna uma ferramenta auxiliar para os surdos buscarem uma educação mais completa. A partir dessa liberdade conseguida, o surdo deixa de ser alguém que sofre de uma patologia e passa a ser visto e reconhecido, como uma pessoa que possui todas as condições necessárias para viver em sociedade.

Com esses avanços, o surdo passa a ser usuário dos mais diversos espaços, sejam, culturais, educacionais, sociais etc. Por esse motivo, necessitam que as demais pessoas que também frequentam esses espaços, saibam se comunicar através da Língua de Sinais, para que assim, haja comunicação e interação entre esses sujeitos.

A comunicação é uma ferramenta de extrema importância para todos, pois é através dela que expressamo-nos nos mais diversos contextos, além de ser uma questão de necessidade do ser humano que a todo o momento, busca compreender e ser compreendido nos mais diversos espaços comunicativos. Neste sentido, a falta de conhecimento da Língua de Sinais por boa parte da sociedade, tem trazido grandes prejuízos e dificultado bastante a vida do surdo.

De acordo com Soares e Souza (2008, p.8) que afirmam:

> A língua, elemento imprescindível na formação da cidadania, não pode ser ensinada como um produto pronto e fechado em si mesmo. Por isso, ao priorizar apenas uma variedade linguística, a escola está reiterando preconceitos e discriminações sociolinguísticas.

Neste sentido, deve-se respeitar o conhecimento linguístico dos sujeitos nas práticas educativas, a fim de permitir que estes, tenham maior desenvolvimento, e para isto, a escola desempenha um papel relevante na tarefa de ensinar ao surdo. É preciso que o sujeito surdo conscientize-se da necessidade da linguagem e como a mesma pode transformar, sendo considerada dessa forma, instrumento de poder.

Segundo Vigotsky (2001, p. 63), "o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento". Assim, inferimos que desde o seu nascimento, o ser humano está em constante desenvolvimento, ao mesmo tempo que é um ser social. Mesmo antes de utilizar a linguagem, o individuo já interage no espaço no qual está inserido.

O que mais nos chama atenção, é o fato de que aqui no Brasil, apesar de a LIBRAS ser a segunda língua oficial, regida pela Lei 10.436/2002, e pelo Decreto 5.626/2005, que determina entre outras coisas, o atendimento adequado à pessoa surda, boa parte das pessoas e dos profissionais que mantêm contato com o surdo, ainda desconhecem ou ignoram esta língua.

Sendo assim, esse Artigo teve como principal objetivo, investigar como vem acontecendo os atendimentos as pessoas surdas nas instituições públicas no município de Caraúbas – RN e se as Leis e Decretos que auxiliam os surdos, estão mesmo sendo respeitados, ou se todos esses anos de lutas ainda não “saíram” do papel.

São muitas as inquietações que nos levam a investigar tal tema, dentre elas a vontade de ver cumprido aquilo que é determinado por lei. Nosso objetivo específico é verificar se em alguns lugares como: bancos, escolas e repartições de assistência social, estão respeitando a Lei, e se realmente as pessoas surdas estão tendo um atendimento adequado e conseguido dentro desses locais, comunicarem-se de forma satisfatória com os profissionais, através da Língua Brasileira de Sinais.

Pesquisadores como Quadros (2004), Strobel (2009), Dias (2013) dentre outros, nos ajudam

ISBN: 978-85-5757-065-8

a compreender melhor como era a vida do surdo antes dessas leis e como ela deveria ser nos dias atuais. Os desafios presentes na atualidade são muitos, mas os avanços conseguidos pelo surdo ao longo dos anos ainda são poucos. A seguir, podemos conhecer por meio do percurso histórico, um pouco dos desafios e dificuldades enfrentados pelo surdo.

Neste trabalho abordaremos o contexto da língua de sinais no Brasil ao longo do tempo. Discutiremos como a negação de direitos mínimos dos surdos contribuiu para as dificuldades enfrentadas até hoje no desenvolvimento destes sujeitos, além do preconceito e mitos acerca da aprendizagem do surdo, tais como pessoas "portadoras" de patologias, etc.

A seguir evidenciaremos como pensamos e organizamos este trabalho. Apresentaremos o objetivo e como ocorreu a construção dos questionários, procuremos caracterizar como as instituições e como os seus profissionais estão atendendo o surdo nestes espaços.

2-METODOLOGIA

O presente trabalho teve como objetivo, investigar como vem acontecendo os atendimentos nas instituições públicas ás pessoas surdas no município de Caraúbas – RN, como são organizados esses atendimentos e como os profissionais vêm atuando na perspectiva de prestar este serviço.

A chegada da Universidade Federal Rural do Semi- Árido tem sido de grande relevância, não só para a cidade, mas para toda a região, visto que hoje conta com vários cursos: Bacharelados, engenharias e licenciaturas. A instituição tem recebido diversos profissionais e alunos de vários lugares, aumentando assim a população da cidade e a demanda por serviços.

A criação do curso de Letras/LIBRAS foi outro grande marco na historia do município. Hoje Caraúbas - RN é uma cidade bastante procurada por estudantes que buscam na instituição uma boa formação na área da LIBRAS. O curso é novo e para lecionar na instituição foram contratados diversos professores, na maioria surdos, que no seu a dia utilizam os serviços dos órgãos já citados.

Foi a partir da inquietação em saber como vem acorrendo o atendimento ao surdo na cidade, que buscamos conhecer os profissionais que atuam nas instituições pesquisadas. Procuramos identificar quem são esses sujeitos, sua formação e a pertinência de seus serviços na atuação dentro da instituição.

Neste sentido, o trabalho é relevante se considerarmos o grande número de sujeitos surdos presentes na cidade. Os surdos que antes não interagiam, agora estão participando ativamente dos movimentos e eventos na universidade, escolas, e etc. O crescente fluxo de surdos frequentando os diversos espaços da cidade exige adaptações das instituições se quiser oferecer um bom atendimento a este público. Daí a escolha pela cidade e consequentemente pelo objeto de pesquisa, ou seja, o atendimento aos surdos em algumas instituições no município de Caraúbas – RN.

Os profissionais envolvidos na pesquisa são alunos da UFERSA, especificamente do curso de Letras/LIBRAS e Letras/Inglês. Foram entrevistados três profissionais, a saber: um escriturário, atua no banco da cidade, o mesmo possui curso básico de LIBRAS e atualmente cursa o 5º período de Letras/Inglês.

Outro profissional entrevistado foi um professor surdo que trabalha em uma escola pública da rede estadual, com Licenciatura em Pedagogia, mestrado em educação, além de vários cursos de nível básico, intermediário e avançado em LIBRAS. O professor é aluno do curso de Letras/LIBRAS e por fim, uma psicóloga que atua no Centro de referência de assistência social, a mesma possui curso básico de interprete/tradutor de LIBRAS, também aluna do curso de letras/LIBRAS.

O Trabalho destes profissionais é de extrema importância no contexto social local, pois são

ISBN: 978-85-5757-065-8

cidadãos iguais aos demais e por esta razão merecem respeito. O atendimento a este grupo precisa ser realizado de modo a atender as suas dificuldades, favorecendo uma boa interação e comunicação.

Para a realização do trabalho e a obtenção dos dados acerca do atendimento aos surdos em Caraúbas – RN buscamos realizar inicialmente uma entrevista por meio de questionários semiestruturados. Ao todo elaboramos três questionários que foram apresentados aos profissionais entrevistados.

Foram elaboradas 05 perguntas direcionadas aos profissionais de instituições diversas, a saber: de ensino, assistência social e uma agência bancária. Das questões apresentadas, 03 são fechadas, onde o entrevistado responde "sim" ou "não". As duas questões restantes são subjetivas, nas quais os indivíduos entrevistados expressam sua opinião acerca do que foi solicitado.

Os questionários apresentados e distribuídos aos profissionais apresentaram as seguintes questões:

1) Há atendimento às pessoas surdas nesta instituição?
2) Os surdos que frequentam esta instituição são usuários de Língua Brasileira de sinais - LIBRAS?
3) Você têm conhecimento da LIBRAS?
4) Qual a importância do conhecimento da LIBRAS para o atendimento ao público surdo?
5) Você já fez ou pretende fazer algum curso de LIBRAS?

Por meio do Questionário, procuramos identificar como os profissionais destas instituições vêm contribuindo para proporcionar um bom atendimento às pessoas surdas. Objetivamos identificar com que frequência atendem a estas pessoas no ambiente de trabalho, se os surdos atendidos são usuários da LIBRAS, e se eles enquanto profissionais, conhecem a língua de sinais. E para finalizar, perguntamos se já fizeram ou pretendem fazer algum curso de LIBRAS.

Os questionários elaborados previamente e entregues aos profissionais envolvidos na pesquisa, ocorreu no período de 11 a 18 de Abril de 2017. Mediante os dados obtidos, passamos às análises das respostas, visando detectar como vem acontecendo estes atendimentos aos surdos. Procuramos identificar onde é preciso que ocorram adequações das instituições para oferecer um bom atendimento à comunidade surda.

Para isto, procuramos elaborar perguntas objetivas e subjetivas de fácil compreensão, visando um melhor entendimento e participação dos entrevistados. Com questões abertas e fechadas, entregamos os questionários que foram ao todo 03, contendo 05 perguntas: 03 objetivas e 02 subjetivas. Esses Questionários foram entregues aos profissionais de instituições distintas do município de Caraúbas–RN.

Os profissionais entrevistados foram: um bancário, uma psicóloga e um professor de LIBRAS. Atuam em instituições bastante frequentadas por pessoas surdas e ouvintes. Atendem a diferentes públicos e não representam a totalidade destes órgãos na cidade. Para a realização deste trabalho, procuramos selecionar isoladamente cada órgão e assim, ter uma mostra da realidade dos atendimentos aos surdos nestes locais.

Optamos aqui por realizar uma pesquisa de fundamentação bibliográfica, seguida de pesquisa de campo. Para isso, elaborou-se uma entrevista para verificar 'in loco' como ocorre o atendimento aos surdos nas instituições pesquisadas. A escolha pela pesquisa de campo, além da fundamentação bibliográfica, ocorreu porque acreditamos assim como Richardson (1999), que a pesquisa de modo geral é um processo de construção do conhecimento.

Pádua (1996, p. 29) define a pesquisa assim:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações.

Nesta linha, compreendemos assim como a autora, que o conhecimento trata-se de um acúmulo de inúmeras pesquisas que foram ao longo do tempo sendo realizadas. Estes conhecimentos resultantes permitem-nos compreender a nossa realidade e o modo de ver o homem em suas relações.

André (1983, p.57) propôs uma investigação definida como sendo:

> Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam frequentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (p.57).

O exame das informações obtidas permite ao pesquisador maior aprofundamento com dimensões e significados distintos, como também permite realizar adaptações e ampliações futuras em outros trabalhos.

3-CONTEXTO HISTÓRICO DA LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

Historicamente o surdo ficou à margem da sociedade, pois ao longo do tempo foram vistos como seres incapazes e sem nenhum direito. Ficavam à margem da sociedade, ou seja, não tinham direitos mínimos, nem mesmo de constituir família. Neste sentido, percebemos que desde tempos remotos, o surdo vem sofrendo diversos tipos de preconceitos: abandono, extermínio, etc. como nos afirma Witkoski (2009).

Strobel (2009) faz um percurso histórico sobre a educação dos surdos e nos mostra que antes da década de 80, os surdos não tinham problemas com a educação, conseguiam viver harmoniosamente com as demais pessoas, com seus próprios costumes e utilizavam também uma língua própria (Língua de sinais) para se comunicar. Após o congresso de Milão é que os surdos passam a enfrentar diversos problemas, quando sua língua natural é proibida e outros métodos lhe são impostos.

Foi a partir daí que o surdo passou a não mais se dominar. Muitas decisões sobre a vida deles eram tomadas por pessoas que desconheciam suas reais necessidades. Primeiramente, ao surdo foi imposto o oralismo, método pelo qual, precisava aprender a falar para se comunicar com o ouvinte.

De acordo com Quadros (2004) isto se deve ao fato de tanto o surdo como a surdez serem compreendidos apenas por uma perspectiva clínica, que imprimiu o rótulo de normal, àqueles que ouvem. Para completar, o surdo era considerado por muitos, como portador de alguma patologia.

É só por volta da década de 60, que o surdo volta a ganhar novamente seu espaço. Porém, durante todos esses anos, houve um grande atraso cultural, social e principalmente educacional para o surdo. No entanto, algumas dificuldades persistem até os dias de hoje, o que evidencia a necessidade do surdo e de toda a comunidade surda, de continuar lutando pelos direitos

ISBN: 978-85-5757-065-8

adquiridos e por novas conquistas.

Com o passar dos anos, especialistas passaram a dar uma nova ênfase à surdez. Ao fazerem isto, o surdo começou a ser visto sob uma nova perspectiva, na qual teve o direito de ser ouvido e compreendido em diversos aspectos, fazendo com que ganhasse reconhecimento e tivesse suas potencialidades e peculiaridades respeitadas.

Neste sentido Leite & Mccleary (2002, p. 242) afirmam que especialistas destacaram "o papel fundamental das Línguas de Sinais no desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e psicológico de indivíduos surdos". Assim, percebemos que todo o atraso vivido pelos surdos deixou consequências bastante negativas para seu desenvolvimento.

Neste contexto e depois de várias lutas aqui no Brasil, a LIBRAS foi reconhecida por meio da Lei federal nº: 10.436, como a Língua Oficial das comunidades surdas do Brasil. Conforme afirma Quadros (2004) a LIBRAS é uma língua natural que se estabelece por meio da visão e do espaço, a partir do uso articulado das mãos, do corpo e de expressões faciais.

A LIBRAS possui uma estrutura própria que permite a pessoa surda comunicar e interagir na comunidade surda e em seu meio social. Para isso, utiliza-se de expressões faciais, corporais, etc. A sua estrutura precisa ser respeitada para que ocorra uma boa comunicação entre surdos e ouvintes.

A língua de sinais apresenta certa complexidade e expressividade muito parecidas com a língua oral. Como já mencionamos anteriormente, através da LIBRAS, o surdo consegue expressar suas emoções e sentimentos, ideias complexas e abstratas. Isso faz com que os usuários da LIBRAS, adquiram um excelente vocabulário oriundo da comunidade surda. Esses sinais são resultados da combinação dos movimentos das mãos com uma determinada parte do corpo e do espaço.

Para Strobel, (2008, p.43) que destaca:

> A expressão facial e corporal pode desempenhar outro papel de suma importância na conversão em línguas de sinais, de uma maneira de transmitir uma mensagem através de um contexto que não procede da oralidade, mas através do corpo e da expressão facial, como meio de reforçar uma ideia ou sentimento, que está sendo transmitida.

De acordo com a autora, através da construção gramatical das frases, conseguimos identificar se é negativa, afirmativa, interrogativa ou outra. Já na língua de sinais, precisamos observar a expressão facial e corporal, pois serão determinantes para a compreensão pelos ouvintes. Devemos compreender que as pessoas surdas estão por toda parte, e, por esta razão, precisam ter seus direitos assegurados nos vários ambientes.

Por ter sido ao longo do tempo visto como um ser incapaz, o surdo teve um grande prejuízo no seu desenvolvimento. Na atualidade, os especialistas passaram a dar maior ênfase a surdez e consequentemente a analisar o surdo sob uma nova perspectiva. A lei que reconhece a LIBRAS como língua oficial da comunidade surda, bem como o decreto que a regulamenta, também deram a sua contribuição para a inclusão do surdos em diversos ambientes, como veremos a seguir.

3.1 Decreto e Lei sobre o atendimento adequado ao Surdo

Precisamos reconhecer a importância do conhecimento da LIBRAS e de sua estrutura, por todos os profissionais das instituições, no sentido de contribuir com um bom atendimento ao surdo, pois, este frequenta vários espaços públicos que em sua maioria, não possui pessoas que utilizam ou conhecem esta língua.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Sendo assim, Dias (2013, p. 15) afirma que:

> Em relação aos direitos das pessoas surdas, a luta pelo acesso ao serviço especializado contínua, independentemente das diferenças e necessidades individuais, a surdez ainda é um grande desafio para a sociedade, pois o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte.

Há na atualidade, todo um movimento no sentido de fazer com que a lei da LIBRA seja respeitada, para que assim, o sujeito surdo tenha acesso aos diversos serviços prestados pelos órgãos públicos no município de Caraúbas – RN. Essa é uma luta de toda a comunidade surda em prol dos seus direitos. Mas para isto, primeiro é necessário que todos aceitem as diferenças, pois assim, teremos uma maior interação entre surdos e ouvintes.

Sabemos que há toda uma Legislação e Decretos que tornam obrigatórios a implantação da LIBRAS nas instituições públicas, sejam elas de saúde, educação, etc. No entanto, essas leis não estão sendo de fato cumpridas e respeitadas na prática. Mas, os surdos necessitam ter acesso às instituições públicas, e, para que isso venha acontecer, é preciso meios que facilitem este acesso da pessoa surda aos órgãos públicos. (CARDOSO; RODRIGUES; BACHION, apud FREIRE e et al, 2009).

A Lei Federal 10.436/2002 nos diz que a língua de sinais é reconhecida como legítima dos surdos, porém, sabemos que nem sempre ela é respeitada. Mas, por que isso acontece? Não há uma reação por parte daqueles que a utilizam para comunicar-se no seu dia-a-dia? Na verdade, isso se deve ao baixo nível de escolarização e poder financeiro dessa minoria, que por desconhecer seus direitos, acaba não reivindicando-os.

> O artigo 2º acrescenta ainda a seguinte informação: Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Nas instituições públicas a comunicação é o principal meio de interação entre as pessoas. A comunicação com o surdo se dá através da LIBRAS, daí a importância da contratação de intérpretes ou pessoas capacitadas que conhecem a língua brasileira de sinais, para contribuir com o processo de comunicação/interação entre pessoas surdas e ouvintes, dentro desses órgãos.

O Decreto nº 5.626 de 2005 no seu capítulo VI, fala sobre o direito à educação dos surdos. Garante aos surdos atendimento educacional especializado, ou seja, o ensino deve ser pautado no Bilinguismo. Além disso, o aluno surdo tem direito a complementação dos seus estudos em horário diferenciado, para que assim aprenda de forma aprofundada a sua língua natural.

Continuando nos Capítulos e Artigos desse Decreto, vemos que no Capítulo VIII, do Artigo 26, empresas públicas ou concessionárias, precisam se adequar às necessidades do surdo, oferecendo atendimento diferenciado e acesso às tecnologias da educação.

De encontro a esta perspectiva, percebe-se que o profissional na modernidade precisa ter uma visão holística, ou seja, se preocupar com a relação e interação entre ouvintes e surdos, tornando o atendimento mais humanizado, e para isso, deve se capacitar, objetivando transformar estes espaços públicos, em locais de interação, difusão, e assim, de garantia de direitos.

As legislações vigentes precisam ser respeitadas com o intuito de oferecer um atendimento digno ao surdo, pois ele necessita de apoio na comunicação/interação dentro dos espaços e órgãos públicos. Para isso, há a necessidade de conscientizar o profissional quanto a relevância

ISBN: 978-85-5757-065-8

do aprendizado da LIBRAS, bem como a sua utilização para contribuir com a comunicação em instituições como bancos, escolas e outros órgãos frequentados por pessoas surdas.

Conforme Dias (2013, p.15) "No Brasil, é comum observarmos, ainda timidamente, intérpretes de LIBRAS, presente na televisão brasileira, em locais como igrejas, nas escolas, hospitais, repartições públicas, delegacias, fóruns entre outros". O trabalho deste importante profissional é desempenhado em diversas situações por pedagogos, fonoaudiólogos, e hoje em dia, por profissionais de Letras/LIBRAS.

O surdo enfrenta diariamente muitas dificuldades, como por exemplo, o preconceito por parte de algumas pessoas, o não cumprimento da Lei pelo poder público, entre tantos outros problemas. Daí a necessidade da luta constante do surdo e do apoio de toda a sociedade, objetivando contribuir com a inclusão e respeito aos direitos os surdos na sociedade.

4-ANÁLISES E DISCUSSÕES

Aplicamos o Questionário aos funcionários de três instituições de Caraúbas – RN, a saber: Instituição bancária, uma escola pública (E.E.P.L.G.O) e o Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Foram entrevistados os seguintes profissionais: Escriturário, professor e psicólogo respectivamente, com o objetivo de identificar se há um atendimento adequado aos surdos no interior dessas instituições. Os dados obtidos foram analisados e apresentados descritivamente.

A primeira pergunta do Questionário, indaga *se há atendimento a pessoas surdas naquela instituição*. O intuito é investigar se as pessoas surdas são atendidas naquela instituição. Todos responderam de forma unânime que "sim". As afirmativas nos revelam que os surdos já não são sujeitos ocultos, ou seja, que passam despercebidos ou que não frequentam lugares sociais.

A segunda pergunta que questiona *se os surdos que frequentam a instituição são usuários da Língua Brasileira de sinais*, indaga os entrevistados acerca do uso da LIBRAS por parte do surdo, pois muitos deles não a conhecem, utilizando para a sua comunicação, apenas gestos.

Para nossa surpresa, 02 entrevistados afirmaram que "sim", ou seja, existem surdos frequentando aquele ambiente que sabem utilizar a linguagem dos sinais, e, 01 apenas deu resposta negativa, o que nos faz entender que há um avanço significativo na educação dos surdos, que os mesmos já não se consideram pessoas deficientes ou incapazes, mas que se sentem capazes como qualquer outro de aprender e viver e interagir socialmente. Isso é demonstrado a partir dessas respostas: que a LIBRAS precisa ser conhecida pelas pessoas da sociedade em geral, para que assim ocorra comunicação com o surdo.

A terceira pergunta versou se o profissional entrevistado possuía conhecimento da LIBRAS. Todos os entrevistados disseram que "sim", afirmaram ter um conhecimento básico, o que pra nós, já depreende que os profissionais têm procurado se adequar as necessidades do surdo, ainda que não seja na sua totalidade. Porém, já existe uma preocupação em capacitar-se para atender melhor esse público.

A quarta pergunta foi feita de maneira subjetiva, procurando saber qual a importância de conhecer a LIBRAS para o atendimento do público surdo. Portanto, iremos descrevê-las conforme a resposta do profissional. A resposta será identificada conforme seu local de trabalho: Instituição bancária, Escola pública (E.E.P.L.G. O) e CREAS.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Em sua opinião, qual a importância de conhecer a LIBRAS no atendimento ao público surdo?	
INSTITUIÇÃO BANCÁRIA;	*O Banco como uma empresa privada busca a melhor forma de atender a todos os seus clientes e sabendo que tem clientes surdos busca que seus funcionários tenham o mínimo de conhecimento da LIBRAS.*
ESCOLA PÚBLICA (E.E.P.L.G. O);	*É importante conhecer a LIBRAS porque o surdo precisa se comunicar para viver com/na sociedade, pois ele tem direito e deveres a cumprir como qualquer cidadão.*
CREAS;	*Acho primordial ter conhecimento da LIBRAS. Primeiramente para que se estabeleça uma relação é necessário COMUNICAÇÃO, então acredito que temos, enquanto profissionais, o dever de garantir e assegurar um atendimento inclusivo de qualidade e satisfatório e, para que isso aconteça com a pessoa surda, é necessário ter o mínimo de conhecimento da LIBRAS. Segundo, por a LIBRAS ser a segunda língua oficial do Brasil. Desta forma, acredito que não só os profissionais deveriam ter conhecimento e domínio, mas todas as pessoas deveriam ter a oportunidade de conhecer e aprender a LIBRAS*

Baseado nas respostas acima, percebemos que os profissionais têm consciência da real necessidade de conhecer a LIBRAS, uma vez que os funcionários das instituições pesquisadas a utilizam, pois precisam dela para se comunicar de forma satisfatória. Nesse caso, o não conhecimento da LIBRAS, além de ser uma negação de um direito adquirido pelo surdo, também impede a interação e contato com esse usuário da língua de sinais.

A Quinta pergunta, também de caráter subjetivo, indaga se o funcionário já fez ou pretende fazer algum curso de LIBRAS para contribuir com o atendimento ao sujeito surdo. As respostas foram às seguintes:

ISBN: 978-85-5757-065-8

Você já fez ou pretende fazer algum curso de LIBRAS	
INSTITUIÇÃO BANCÁRIA;	*Como sou aluno de Letras Língua Inglesa, já paguei uma disciplina da grade curricular, assim como também cursos de extensão em LIBRAS.*
ESCOLA PÚBLICA (E.E.P.L.G. O);	*Neste momento estou cursando o curso de extensão de Educação Bilíngue para atender os surdos.*
CREAS;	*Sim. Atualmente faço o curso de Letras Libras, faço um curso de extensão em Libras Básico e uma Pós, em LIBRAS.*

Mediante essas respostas, concluímos que os profissionais que atuam nas instituições acima citadas, têm buscado se capacitar para melhor atender ao público surdo, o que nos deixa felizes, já que sabemos que isso nem sempre acontece. Uma empresa ou instituição pública que zela pelo seu cliente/usuário, demonstra estar preocupada com o mesmo e que esse é tido como prioridade.

A implantação do curso de letras/LIBRAS em Caraúbas-RN, o primeiro do interior, trouxe muitas mudanças. Os surdos locais começaram a se organizar, pois contam com o apoio dos professores, alunos e da comunidade que "abraçou" esta causa em favor dos sujeitos surdos e dos ouvintes que desejam aprender a LIBRAS, qualificando-se assim para o mercado de trabalho.

Neste contexto, as instituições da cidade precisaram se adequar para um atendimento mais digno. Entre as instituições do município que passaram a oferecer profissionais com conhecimentos básicos da LIBRAS, citamos aqui uma instituição bancária, o centro de referência a assistência social – CREAS e uma escola pública da rede estadual com alunos surdos.

A aprovação do curso de Letras/LIBRAS na região do Médio Oeste, veio contribuir com a educação dos surdos, que até então estavam à margem da sociedade, não tendo seus direitos respeitados. A chegada de diferentes profissionais da área, vindos de várias regiões do país, contribuiu inicialmente com a disseminação do conhecimento dos direitos do surdo. Em seguida, com o andamento do curso e as práticas pedagógicas em Libras, começou a ocorrer um maior envolvimento de todos no ensino voltado ao surdo.

Os surdos de diversas cidades têm procurado os cursos de extensão em LIBRAS básico e bilíngue da UFERSA. O objetivo destes, é a aprendizagem e desenvolvimento da LIBRAS.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A participação dos surdos em eventos e cursos de extensão, também tem proporcionado aos estudantes, aprendizagens significativas, uma vez que muitos são usuários da Língua de sinais. Com estas práticas o surdo passou a ter um maior contato com a Universidade, participando dos eventos e de cursos de extensão, além da presença destes no curso de graduação em Letras/ LIBRAS. A comunidade surda obteve também, o direito de participar dos Vestibulares do curso de Letras com habilitação em LIBRAS. Tal Processo Seletivo foi elaborado utilizando em suas provas a Língua de sinais, representando assim mais uma vitória da comunidade surda.

O curso também tem recebido muitos profissionais da educação básica que procuram aperfeiçoamento na área da LIBRAS. Há diversos professores que atuam na educação básica cursando Letras/LIBRAS. São professores de Língua Portuguesa, professores dos anos iniciais e também pessoas de diversas cidades da região que gostam da LIBRAS, ou que tem surdos na família. Essas pessoas buscam capacitação/habilitação para atuar nesta área que é bastante carente de profissionais, apesar de ser promissora.

Por tudo apresentado até aqui, percebemos a relevância do curso de Letras/LIBRAS não só para o município de Caraúbas, mas pra toda a região. É neste contexto que as instituições acima citadas, estão procurando adequar-se a esta nova realidade. E por esta razão, os seus profissionais tem procurado aprender esta importante língua, que no Brasil é oficial, mas que não tem sido tão prestigiada pela sociedade.

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi mencionado, pode-se perceber que os surdos durante muitos anos, foram vistos como deficientes ou doentes e tiveram uma educação baseada no que foi imposto pelos ouvintes, já que não eram considerados capazes de tomar suas próprias decisões. Com o passar do tempo e através de muitas lutas, obtiveram alguns benefícios que são até hoje a maior ferramenta que eles têm na luta contra o preconceito e a exclusão.

A Lei 10.436, trouxe ao surdo uma maior liberdade, ainda que em alguns lugares essa liberdade não tenha prevalecido. A Lei acima citada, garante ao surdo entre outras coisas, um acesso legítimo a todo e qualquer lugar social, assim como também o uso da LIBRAS nas Instituições em geral e de Ensino, pois é a partir dela que o surdo pode se comunicar com eficiência com o mundo.

A pesquisa feita foi muito satisfatória, já que através dela, nós pudemos perceber que no município de Caraúbas - RN, as instituições têm procurado se adaptar ao surdo, respeitando os seus direitos e garantindo um atendimento adequado. Durante a entrevista/ questionário viu-se que há uma busca por uma qualificação por parte de alguns profissionais. Eles fazem isso para que haja em suas instituições, um atendimento apropriado e também como forma de estarem ainda mais capacitados para lidarem com pessoas que necessitam de recepção diferenciada.

Ao refletirmos acerca desses avanços, percebemos também que a Lei a qual nos referimos, muitas vezes fica apenas no papel, ou seja, não é respeitada. Felizmente nesse município e nessas instituições tem se tornado algo palpável. Assim sendo, esperamos que mais instituições estejam a cada dia se adequando aos vários tipos de usuários que ela possue.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E.D.A. Texto, contexto e significados — Algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa.** nº 45**.** Maio 1983, pp. 67-71.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

CARDOSO, Adriane Helena Alves; RODRIGUES, Karla Gomes; BACHION, Maria Márcia. **Perception of with severe or profound deafness about the comuication process during care.** Rev. Latino-Am. Enfermagem. V.14, n.4, p. 553-560, 2006.

DIAS, Valdirene Aparecida Avancini. **Atendimento aos Surdos pelos Órgãos Públicos** Monografia De Especialização. UTFPR, 2013.

LEITE, Tarcísio de Arantes & MCCLEARY Leland: **Estudo em diário**: Fatores complicadores e facilitadores no processo de aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira por um adulto ouvinte In: **Estudos Surdos IV** / Ronice Müller de Quadros e Marianne Rossi Stumpf (organizadoras). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa Abordagem teórico prática.** Campinas: Papirus, 1996.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. ArtMed, 2004.

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SOARES, Arlane Rodrigues. SOUZA, Maria Natividade Almeida de Jesus. Linguagem, Instrumento de poder: democratizando o Acesso ao Cefet. **In: III seminário de Língua portuguesa e Ensino e I Colóquio de Linguística, Discurso e Identidade. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/selipeanais/anais/marianatividade.pdf. Acessado em: 05/06/2017.**

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WITKOSKI, Sílvia Andrei: **Surdez e preconceito:** a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a12.pdf. Acesso em: 17/10/2016

ISBN: 978-85-5757-065-8

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALA DE RECURSOS MULTI-FUNCIONAIS: PREPARO PARA USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA?

Fábio Vieira Wandermurem

Kézia Viana Gonçalves

RESUMO

Pesquisas recentes revelam lacunas na formação profissional para a docência, notadamente no âmbito da Educação Especial, endossadas pela legislação vigente que supostamente contempla as solicitações e expectativas da categoria. Nesse contexto, entre outras questões pertinentes, falta ainda definir, com propriedade, as características e funções essenciais do professor que atenda as demandas do público alvo dessa modalidade da Educação. Dentre essas atribuições na formação do professor, a Tecnologia Assistiva (TA), frente às diretrizes e tarefas docentes, assume lugar de destaque para o movimento paradigmático da Inclusão, na forma de produtos, recursos e serviços os mais diversos. A presente investigação tem como objetivo identificar evidências e traços em estudos desenvolvidos que travam discussões acerca da Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), para operar as Tecnologias Assistivas, a fim de saber o que dizem as pesquisas sobre essa formação. Para tanto, foi conduzida uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), tendo como acervo pesquisas cujos resultados foram publicados no período 2005-2015. A justificativa para o desenvolvimento desse trabalho investigativo é a necessidade de permanente atualização e aprimoramento dos professores para a inclusão educacional e social do contingente de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tanto a relevância, quanto a validade social desta pesquisa têm suas bases na possibilidade de verificação dos modos como os professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais são capacitados e preparados, frente às atuais demandas psicopedagógicas do público contemplado pela Educação Especial. Os resultados trazem indicadores para a implementação de ações relevantes junto a programas de formação docente, pois revela uma baixa produção acadêmica. Sinalizam para uma preparação inócua, sem definição do lócus da formação e desprovida de um currículo que atenda a demanda do Atendimento Educacional Especializado no uso de Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, as contribuições geradas por essa investigação revelam lacunas no conhecimento produzido sobre a formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais e direcionam o pesquisador para futuras investigações científicas que abordem o tema da operacionalização adequada da Tecnologia Assistiva no contexto da educação, sobretudo na educação especial, sugerindo o desenvolvimento de mais pesquisas científicas.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Salas de Recursos Multifuncionais; Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

Recent researches have revealed gaps concerning the teaching professional formation, remarkably in the scope of the Special Education, endorsed by the valid legislation that supposedly beholds the requests and expectations of the category. In this context, among other pertinent issues, it still lacks to define, with property, the essential functions and characteristics of the teacher who fulfill the demands of the target audience of this modality of Education. Amongst these attributions in the formation of a teacher, the Assistive Technology (AT), in front of the essential school guidelines and tasks, takes over as a standout spot to the paradigmatic movement of Inclusion, in the form of products, resources, methods, teaching strategies, and the most varied services. The present investigation aims to identify evidences and features in developed studies that catch discussions about the Formation of Teachers of Multifunctional Resources Rooms (MRRs), to operate the Assistive Technologies in order to know what the researches about this formation state. Therefore, an Integrative Literature Review (ILR) was lead using researches whose results were published within the period of 2005-2015 as basis. The justification for the development of this type of investigative work is the permanent necessity of update and amelioration of teachers whose better practices converge to educational and social inclusion of the contingent of students with disabilities, global developmental disturbances,

ISBN: 978-85-5757-065-8

and high abilities/genius. As much for the relevance and the social validity, this research has its basis in the possibility of verification on how teachers who act in the Multifunctional Resource Room are enabled and prepared, facing the current psychopedagogical demands of the public served by the Special Education. The results indicate an implementation of relevant actions combined with teacher formation programs because of a low academic production. They indicate an innocuous preparation, with no definition of a formation locus and a deprived of a curriculum which meets the demands of the Specialized Educational Services when Assistive Technology is used in the Multifunctional Resource Room. Furthermore, the contributions produced by this investigation reveal gaps of the produced knowledge about the formation of the Resource Room teachers and direct the researcher to future scientific investigations which approach the proper operationalization of the Assistive Technology theme in the context of education, concerning mostly the Special Education, implying the development of more scientific research.

Key-words: Teacher Formation; Multifunctional Resource Rooms; Assistive Technology.

1. Notas Introdutórias: sobre Inclusão, Formação Docente, AEE, Sala de Recursos Multifuncionais, Tecnologia Assistiva e detalhamentos de Escolhas na/da Pesquisa.

Desde os anos noventa do século passado, tem havido um *boom* de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais. Elas vêm ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras, sobretudo por meio do emprego do termo "educação inclusiva", usado, de maneira geral, para denominar a escolarização de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular comum.

O sistema educacional brasileiro, desde então, vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais e as definições para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

É importante destacar que o marco para a elaboração das políticas de inclusão educacional em vigor, sobretudo no caso das pessoas contempladas pela modalidade Educação Especial, é a Declaração de Salamanca (1994). A legislação e os documentos nacionais e internacionais reconhecem a necessidade da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais ser ministrada no ensino regular, pois constitui o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias destes alunos no contexto escolar.

No intuito de contribuir para a minimização das barreiras que podem gerar um quadro de exclusão educacional e aumentar a qualidade do apoio oferecido e necessário para a educação do público-alvo da educação especial, foi publicada a Resolução nº 4 em outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. O Atendimento Educacional Especializado é ofertado ao aluno após a identificação de suas necessidades educacionais e desenvolvido, preferencialmente, na rede regular de ensino nos espaços educativos das Salas de Recursos Multifuncionais.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram implantadas por meio da Portaria

ISBN: 978-85-5757-065-8

Normativa nº 13, em Abril de 2007, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns. Nestes espaços são realizadas atividades que promovem o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, por meio do ensino de Libras, do Braille, o uso do computador, jogos educativos e atividades que requerem o uso de tecnologia assistiva.

Estas tecnologias são recursos e serviços da Educação Especial que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo sua autonomia e que as ajudem em seu processo escolar no ensino regular (GALVÃO FILHO, 2011).

Neste sentido, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais, de acordo com o Art. 12 da Resolução nº 4/2009, *"o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial"* (BRASIL, 2009, p.09). Conclui-se que, de acordo com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), o professor é o personagem mais indicado para intervir nesse serviço especializado, pois o mesmo deve ter formação inicial.

É necessário que o professor além da graduação, tenha conhecimentos adquiridos em cursos de formação inicial, continuada e/ou especialização em Educação Especial que possibilite o desenvolvimento de uma prática que venha atender as especificidades educacionais dos alunos com deficiência que estão inseridos nas classes comuns do ensino regular. É esperado ainda do professor, que ele tenha domínio no uso dos equipamentos e tecnologias que compõem as Salas de Recursos Multifuncionais, os quais são disponibilizados pelo Programa de implementação desses espaços do MEC para favorecer o aprendizado do aluno. É importante enfatizar que o Programa Federal de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, através de seus documentos, sinaliza as atribuições do docente que vai atuar ali, no entanto, não prevê, tão pouco oferece cursos para a formação desses professores. A política se limita a sugerir as características mínimas necessárias para esse docente atuar, além de enviar o kit de recursos para o funcionamento das salas às escolas que sinalizaram a existência de alunos público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009; MENDES, 2010; ALVES, 2013).

À despeito de critérios mínimos exigidos para atuar como professor do Atendimento Educacional Especializado que assinalam para uma formação docente e especializada na área da educação especial, não é possível considerar que esse profissional que atua nessa modalidade de ensino esteja, de fato, preparado para o exercício da sua profissão. Somam-se a esse aspecto as escassas oportunidades de formação em educação especial no Brasil e acomplexidade do papel atribuído a esse profissional especializado no desempenho das múltiplas funções do Atendimento Educacional Especializado (MENDES, 2010; MICHELS, 2011).

Assim, o professor do Atendimento Educacional Especializado deve ter conhecimentos muito amplos e diversificados para a realização da sua atividade profissional, o que permite

ISBN: 978-85-5757-065-8

considerar que, de uma maneira geral, a formação acadêmica desse profissional (mesmo nos casos daqueles que possuem todos os pré-requisitos para a função) está muito aquém e dificulta a efetivação do que é preconizado para o AEE (MENDES, 2010; EMER, 2011, ALVES, 2013; MANZINI, 2013).

Diante ao que está posto neste texto, **"Formação de Professores em Salas de Recursos Multifuncionais no uso de Tecnologia Assistiva"** é o tema de estudo explorado neste ensaio a ser apresentado no curso de especialização da UFERSA como trabalho final de curso.

A escolha decorre das minhas observações e vivências no contexto escolar, em que desde 2006 desenvolvo atividades docentes em uma perspectiva de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, nas aulas da área curricular educação física. Em 2013 fui convidado a atuar também em AEE, em uma escola para deficientes visuais, junto ao corpo técnico-pedagógico, aos professores do ensino regular e professores da educação especial. As duas experiências acontecem em escolas públicas municipais no estado do Rio de Janeiro.

O outro motivo que me impulsiona à escolha desse tema é minha inquietação em relação à formação dos professores da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado satisfatório desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais. O professor de Atendimento Educacional Especializado deve ser um profissional que saiba atuar sobre as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais, provendo novos ambientes de aprendizagem e que saiba desenvolver uma prática que possibilite a este aluno o desenvolvimento da aprendizagem e participação no ensino regular (MANTOAN, 2008).

Na experiência com professores referência da educação especial, observo que embora os professores das Salas de Recursos Multifuncionais participem de formação continuada, os mesmos ainda têm pouco domínio na utilização dos equipamentos e novas tecnologias como softwares educativos, máquina Braille e outros recursos existentes nestes espaços para favorecer um bom aprendizado do aluno com deficiência. A qualidade da formação continuada oferecida pelas secretarias estaduais e municipais de educação apresentam fragilidades provocadas pela descontinuidade no processo de formação e pela insuficiente articulação entre a teoria e a prática, entre o discurso político e a prática pedagógica. Considero que isto pode contribuir para um domínio limitado dos professores em Salas de Recursos Multifuncionais (ALMEIDA, TAVARES, 2005).

Entendo que, embora as ações de formação continuada de professores para a educação inclusiva nas escolas públicas brasileiras sejam desenvolvidas há mais de uma década pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, ainda é preciso observar e avaliar de que forma os estudos e os resultados de pesquisas repercutem na prática dos professores.

É possível perceber um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre formação de professores da educação especial como, identidade e profissionalização docente, uso de recursos acessíveis e Tecnologia Assistiva, atendimento educacional especializado, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros

ISBN: 978-85-5757-065-8

estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares.

Esta intensificação de publicações gera inquietações e questionamentos como: Quais são os aspectos mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da formação de professores de educação especial? Parece que o interesse pelos temas educacionais, em geral e por formação de professores de educação especial, em particular, não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços que se propõem formar, sejam escolares ou não.

Com base nos aspectos apontados, pode-se dizer que faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes.

Tais indagações e ponderações, somadas a minha experiência em educação especial na perspectiva de educação inclusiva, me levam a pretender explorar a seguinte questão: **O que revelam os resultados de pesquisas sobre Formação de Professores de Sala de Recursos Multifuncionais para operar a Tecnologia Assistiva?**

Este problema aponta e encaminha para algumas questões que podem e precisam ser respondidas:

· Quais são os aspectos mais debatidos e como estes têm sido abordados nos estudos sobre a formação do professor de educação especial que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais com Tecnologia Assistiva?

· Quais referenciais teóricos subsidiam as pesquisas sobre formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais na utilização de Tecnologia Assistiva?

Assim, este estudo tem como objetivo geral revisar criticamente, nas bases de dados, de 2005 a 2015, o que a produção do conhecimento científico diz sobre a formação de professores que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais com Tecnologia Assistiva e as implicações nas suas práticas pedagógicas no contexto de escolas públicas.

2. Desenvolvimento da Pesquisa: Caminhos Metodológicos e Análise de Dados Coletados

Diante da necessidade de embasar cientificamente a realidade da formação docente para uso de Tecnologia Assistiva em Salas de Recursos Multifuncionais, e assim contribuir para sua melhoria, tem-se a revisão integrativa de literatura como um importante instrumento. Nela sintetizam-se pesquisas disponíveis sobre determinadas temáticas e direciona-se a prática por meio de resultados de estudos significativos, ou seja, de melhor evidência científica encontrada. Assim sendo, questiona-se: Quais as evidências científicas sobre a formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais para uso de Tecnologia Assistiva (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010)?

A realização desta revisão integrativa justifica-se não só pelo rigor de busca e

ISBN: 978-85-5757-065-8

diagnóstico a respeito do que se escreve sobre formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais, mas também pela produção de informações encontradas nos estudos que possivelmente vão ajudar a ampliar o que se sabe sobre formação docente nesses espaços escolares. Os dados levantados, por sua vez, devem ser usados tanto na prática quanto nas futuras pesquisas de educação.

Os achados na revisão integrativa podem proporcionar, assim, o encontro de indícios e evidências para o aperfeiçoamento das práticas de professores nas Salas de Recursos Multifuncionais no uso de Tecnologia Assistiva, e sugerir novas possibilidades de operacionalização desses recursos e mediação pedagógica.

Rever o que autores relatam a partir de suas experiências, discussões e registros sobre formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais, nos estudos selecionados, seguramente clarifica como é a condução no que concerne à formação docente e sua consequente prática, além de se tomar ciência do rigor das investigações concluídas e em andamento. Essa estratégia permite entender melhor o saber/fazer e o que ainda precisa ser investigado (WHITTEMORE, 2005).

A opção pelo método integrativo explica-se pela intenção de conhecer o que os profissionais de educação estão investigando e escrevendo sobre formação e capacitação de professores em SRM e como esses fazem uso dos recursos que chegam para as salas do programa do MEC, à luz de diferentes métodos de pesquisa. A grande variedade de métodos de pesquisa disponíveis pode possibilitar a compreensão mais ampliada dessas práticas da educação.

Escrever sobre formação de professores de Salas de Recursos Multifuncionais na utilização de Tecnologia Assistiva exige conhecer o que é pensado, feito e registrado pelos profissionais de educação para se aproximar ou afastar da seguinte hipótese: resultados de pesquisas apontam para programas, técnicas e estratégias eficazes no uso de Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Seguindo pela trilha metodológica, foram definidas as bases passíveis de investigação para a coleta dos estudos e seus dados inerentes. De antemão, é essencial dizer que em uma revisão, independente de sua natureza e finalidades, o campo de pesquisa se caracteriza por essas bases. O pesquisador vasculha e garimpa as informações e conhecimentos nessas coletâneas de textos, pesquisas e estudos.

As bases consultadas se justificam pela sólida tradição na academia científica, pois trazem e tratam coletâneas de trabalhos consistentes e pesquisas relevantes com alta aceitação acadêmica e comprovada contribuição à sociedade. No presente estudo, foram examinadas as bases de dados: ANPEd, GOOGLE Acadêmico, Portal CAPES e SciELO.

Com as bases de dados rigorosamente selecionadas, para que os resultados pudessem ser capazes de responder à pergunta que deu origem a este estudo e padronizar a linguagem utilizada, foram empregados os seguintes descritores: **“Salas de Recursos Multifuncionais”**, **“Tecnologia Assistiva”** e **“Formação de Professores”**.

Os textos acadêmicos relacionados à proposta deste estudo foram rastreados manualmente, pela rede mundial de computadores, nos sites de busca de artigos **“ANPEd”**,

ISBN: 978-85-5757-065-8

“GOOGLE ACADÊMICO”, **“Portal CAPES”** e **“SciELO”**.

Quanto à estratégia adotada para busca, os textos acadêmicos que, em princípio, estão afinados e vão ao encontro dos critérios de inclusão e exclusão, foram lidos e analisados, quando necessário, na íntegra.

A análise feita incluiu somente textos publicados no período de dez anos, produzidos e publicados no Brasil, pesquisados nas bases de dados anteriormente mencionadas.

No segundo trimestre de 2017, nas bases de dados supra citadas, a pesquisa foi realizada com três descritores **“Salas de Recursos Multifuncionais”**, **“Tecnologia Assistiva”** e **“Formação de Professores”**, e os títulos e resumos dos textos foram analisados, sendo considerado passível de inclusão, na presente Revisão Integrativa da Literatura, o material que respondeu afirmativamente as 5 (cinco) questões seguintes estabelecidas como critério: a) O texto aborda o tema Formação de Professores de Sala de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva? b) O conteúdo do texto refere-se à formação de professores para trabalhar com Tecnologia Assistiva em Sala de Recursos Multifuncionais? c) O autor explicitou e alcançou os objetivos estabelecidos na pesquisa? d) O estudo foi publicado no período 2005-2015? e e) Os resultados da pesquisa contribuem para o acervo de conhecimentos sobre o assunto?

Por analogia, foram excluídos da pesquisa os estudos que obtiveram resposta negativa em qualquer uma das cinco questões, não correspondendo, portanto, a estudo de interesse da pergunta inicial da presente pesquisa.

Desse modo, utilizando-se de estratégias de busca e tendo-se como suporte descritores previamente definidos, foram encontrados mais de 500 estudos, sendo que desses 12 cumpriram, integralmente, os critérios de elegibilidade, sendo, portanto, considerados de alta relevância para atender os objetivos do presente estudo. Sendo assim, os demais textos foram excluídos por não cumprirem os critérios de inclusão definidos e citados.

Resumidamente, os resultados são apresentados no seguinte quadro, compreendendo uma síntese das evidências encontradas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Tabela 1: Síntese dos estudos selecionados na Revisão

N°	Autor/ Ano	Local e Tipo	Amostragem	Objetivos	Resultados
01	Manzini 2013	São Paulo SP Descritiva	Kit do MEC	I) Analisar o Kit do MEC; II) Inferir os saberes docentes inerentes à TA.	29% do Kit demanda saber acadêmico específico.
02	Passerino, Bez e Vicari 2013	Porto Alegre RS Estudo de Caso	40 Professores	Analisar um programa de formação de professores que tem o SCALA como recurso de TA.	Através da contextualização de saberes e socialização de ações pedagógicas, tendo o SCALA como modelo, o programa de formação se fez efetivo ao promover a alfabetização do autista e sua consequente inclusão.
03	Santarosa e Conforto 2012	Porto Alegre RS Estudo de Caso	Curso EaD	Descrever um curso de capacitação em TA para professores de SRMs.	O curso instrumentaliza o professor de SRMs no uso de TA, viabilizando a inclusão.
04	Hummel 2015	Londrina PR Exploratória	29 Professores de SRMs	I) Identificar os recursos de TA presentes nas SRMs; II) Avaliar o conhecimento docente sobre esses recursos	Alguns equipamentos de TA não chegam na escola e menos de 50% dos professores dominam os recursos.
05	Kapitango e Heinzen 2014	Mato Grosso Quantitativa Estatística	30 Professores de um curso de AEE EaD para AEE em SRMs	Analisar a relevância da formação específica em TA para AEE em SRMs	Um alto grau de relevância foi constatado. Aproximadamente 97% dos professores consideraram a formação em TA extremamente importante.
06	Emer, Mauer e Batecini 2014	Caxias do Sul RS Estudo de Caso	16 Professoras de SRMs	Discutir a formação docente para uso de TA com alunos escolarizáveis na educação infantil	Embora os professores reconheçam os avanços e benefícios da TA, falta informação e incentivo para a formação. A TA aparece como uma realidade estranha e alheia à escola.
07	Verussa 2009	Paraná Descritiva	94 Professores de 15 escolas	Identificar nas escolas: I) Recursos de TA II) Conhecimento docente relacionado à TA III) Manuseio da TA	Poucos recursos chegam nas escolas Os professores desconhecem essa tecnologia Os professores não sabem manuseá-la
08	Martins 2010	São Paulo SP Documental e Exploratória	Documentos e 14 entrevistados	Investigar as condições de acesso à TA de alunos com deficiência e sua relação com a formação docente.	As condições estão aquém do esperado e legalmente estipulado, com consequente necessidade de investimento de formação continuada a partir da prática docente.
09	Silveira 2010	RS Exploratória	17 Professores	I) Identificar as competências docentes II) Analisar o impacto da capacitação de professores de SRMs para alunos cegos	As disciplinas do currículo específico não são vistas como prioridade pelos alunos; Necessidade aparente na interação docente; O "ser" foi a competência mais valorizada; Quando a SRM cumpre seu papel, a inclusão é bem

ISBN: 978-85-5757-065-8

					sucedida.
10	Emer 2011	Caxias do Sul e Farroupilha RS Estudo de Caso	15 Escolas	Analisar a percepção dos professores sobre a inclusão escolar, considerando o apoio da SRM com TA	As evidências demonstraram que, na maioria das escolas, os professores desconhecem a TA. Sinaliza que não basta o recurso na escola para a inclusão vias de fato, a oferta de capacitação pode ser uma boa alternativa.
11	Preti 2012	Araçatuba SP Exploratória	22 Professores	Identificar e investigar o perfil e o pensamento docentes de uma escola da educação básica (SRM) sobre o saber- fazer relativo a TA para DV	Os professores tinham pouco (ou nenhum) acesso às informações sobre TA; Os problemas na formação docente são flagrantes e antigos; A comunicação entre professores (ênfase SRMs x Classe Regular) é mínima
12	Barros 2013	São Luís MA Exploratória	18 Entrevistados	Analisar o atendimento do DV das escolas públicas de São Luís feito pelo CAP em SRMs frente a formação desse professor	Para tornar o AEE em SRMs efetivo é preciso: I) reestruturar o físico estrutural e curricular nas escolas; II) Investir em altas tecnologias assistivas e formação docente específica; III) Articular os professores das SRMs com os das classes regulares para planejamento.

Partindo-se da demonstração resumida dos estudos utilizados (quadro síntese), foi possível extrair diversos dados relevantes para a discussão acerca do problema da pesquisa. Um primeiro dado faz referência à quantidade e a trajetória dos estudos ao longo dos anos.

Com relação à quantidade de estudos que analisam a formação de professores de SRMs para uso de TA, no contexto brasileiro, é possível afirmar que não são muito numerosos, haja vista a quantidade alcançada para fins desse texto. Simplificando a análise ao extremo, afirmo que não se pode investigar sistematicamente um processo de formação que está associado há um espaço que ainda não foi estabelecido e consolidado. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas é recente e timidamente começam as pesquisas que mostram como têm sido interpretadas as diretrizes para tais dispositivos e, por conseguinte, como se dão as ações de implementação de formação docente para SRMs.

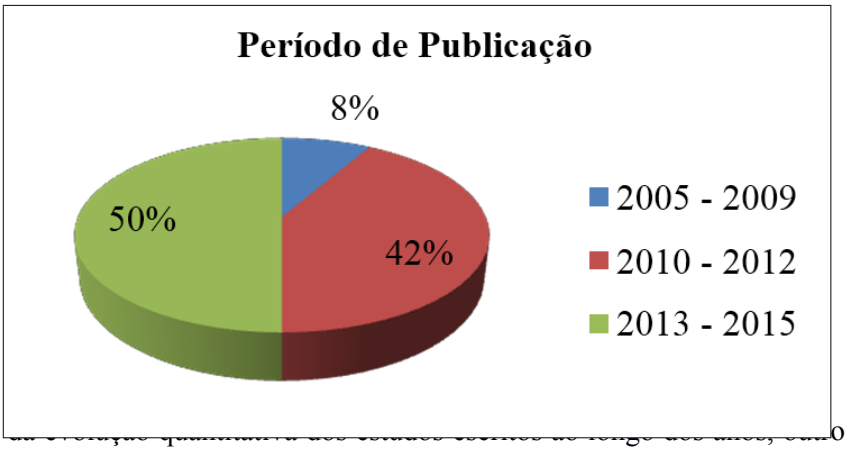
Conforme apresentado na figura 1 abaixo, nota-se o crescimento no volume dos estudos, principalmente a partir de 2013, quando houve a redação da meta 04 do PNE confirmada pela nota técnica n°108 MEC/SECADI.

É pertinente citar ainda que a inexistência de estudos no primeiro triênio do período recortado para análise nesse texto coincide com o início da proposição e implementação do programa "Sala de Recursos Multifuncionais" e as consequentes arregimentações legais e políticas. As resoluções que apontam para a formação desse professor e listam suas respectivas atribuições datam de 2009. Embora possa parecer confuso e paradoxal (e talvez o seja), quem seria esse profissional e o que deveria fazer,

ISBN: 978-85-5757-065-8

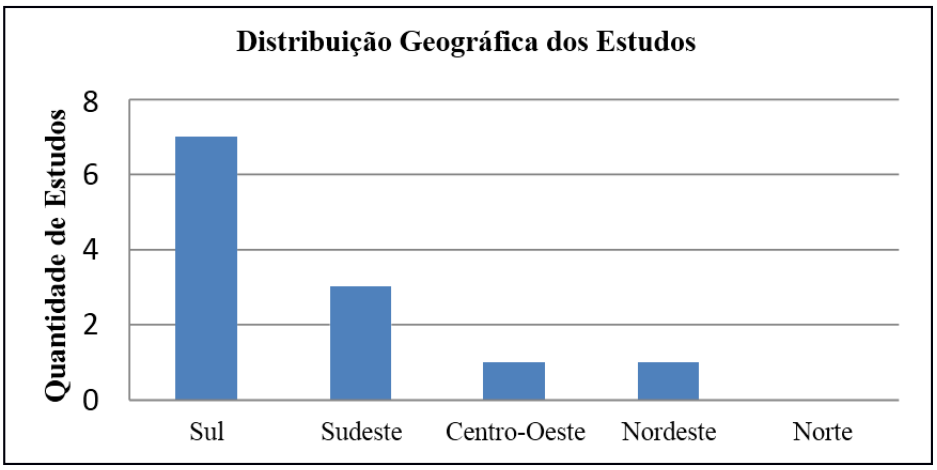
só foi timidamente estipulado quase quatro anos depois.

Figura 1 – Gráfico do Período de Publicação.



Além [illegible] dado que se pode observar foi a distribuição das pesquisas sobre formação do professor de SRMs para uso de TA pelo país. Ao todo, neste trabalho, foram encontrados artigos e dissertações desenvolvidas em 04 regiões, sendo o sul aquela região que mais desenvolve estudos, seguido pelo sudeste, conforme figura 2 abaixo. A UFRGS se revela como um grande centro de pesquisa no assunto, abarcando diretamente 05 estudos selecionados para essa revisão.

Figura 2 – Gráfico da distribuição geográfica.



Além da distribuição desigual pelo território nacional das pesquisas feitas, considerando que as SRMs estão espalhadas por todos os estados brasileiros, um destaque negativo é a inexistência de estudo na região norte. Embora tenha sido mencionado no trabalho de Kapitango (2014) um curso de capacitação para professores de SRMs em TA oferecido na UFAM (Universidade Federal do Amazonas), não se tem registro de pesquisa no assunto.

Concluída esta primeira análise dos dados obtidos, passamos para a discussão dos resultados diretamente relacionados ao objetivo do presente estudo: proceder à Revisão Integrativa da Literatura (RIL), no levantamento de dados sobre a formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais para operacionalização de Tecnologia Assistiva. Para tanto, a fim de tornar a análise e compreensão dos dados obtidos em formato didático, esses serão analisados com base na divisão de questões recorrentes nas discussões e brevemente debatidas nesse texto: o kit de recursos enviado pelo MEC, a medicalização

ISBN: 978-85-5757-065-8

da educação especial e os cursos de formação.

Quando se discute o envio do kit de equipamentos e recursos do MEC às escolas, o debate acerca da política de atendimento aos estudantes público alvo da educação especial é suscitado. Cabe a interpretação de restrição de AEE às SRMs, quando este espaço volta-se especificamente para dar conta dessa modalidade. Este movimento pode indicar a permanência da perspectiva tradicional da Educação Especial, pois as SRMs parecem preservar a antinomia entre ensino regular e Educação Especial.

Penso que a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país. Nessa perspectiva, verifica-se no contexto da prática uma desconstrução de outras formas de AEE, tais como as salas de recursos para estimulação educacional precoce e o espaço para as atividades de vida autônoma e de orientação e mobilidade para autonomia e independência. Contraditoriamente, essas atividades essenciais para o desenvolvimento humano e aprendizagem desaparecem nessa forma redutora de organização do AEE como SRM. Essa homogeneização representa uma simplificação dos serviços de apoio que não encontram sustentação na literatura da área da Educação Especial, em termo de efetividade para atender as necessidades tão diversificadas desses alunos.

Na esteira desse raciocínio, pondero quanto às especificidades dos materiais, ou seja, recursos que compõem a infraestrutura distribuída em âmbito nacional. Questiono se em todas as realidades brasileiras há a necessidade dos mesmos recursos e por isso, se esse kit padronizado se justifica. Por extensão, sugere-se que a formação desse professor pode ser homogênea e idêntica, desconsiderando os contextos e pormenores.

Os estudos do quadro a seguir se debruçaram sobre a análise dos recursos desse kit e aparentemente a maioria deles confirma o serviço tamanho único do MEC, proposto pelas/para as SRMs. Além da checagem de funcionalidade dos recursos, da confirmação da presença deles nas escolas e da sua inoperância devido ao desconhecimento docente, produto de uma formação docente precária, observa-se que no estudo 2 uma tentativa de superação e inovação ao sugerir o desenvolvimento de um novo recurso e tecnologia assistiva.

Tabela 2: Kit de Recursos do MEC

N°	Título	Autor/Ano	Resultado
01	A formação do professor para o uso de Tecnologia Assistiva.	Manzini 2013	29% do Kit demanda saber acadêmico específico.
02	Formação de professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação.	Passerino, Bez e Vicari 2013	Através da contextualização de saberes e socialização de ações pedagógicas, tendo o SCALA como modelo, o programa de formação se fez efetivo ao promover a alfabetização do autista e sua consequente inclusão.
04	Tecnologia Assistiva nas Salas de Recursos Multifuncionais.	Hummel 2015	Alguns equipamentos de TA não chegam na escola e menos de 50% dos professores dominam os recursos.
07	Tecnologia Assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do Ensino Fundamental.	Verussa 2009	Poucos recursos chegam nas escolas; Os professores desconhecem essa tecnologia; Os professores não sabem manuseá-la.
12	Processo de Inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas.	Barros 2013	Para tornar o AEE em SRMs efetivo é preciso: I) reestruturar o físico estrutural e curricular nas escolas; II) Investir em altas Tecnologias Assistivas e formação docente específica; III) Articular os professores das SRMs com os das classes regulares para planejamento.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A formação do docente da Educação Especial, onde o professor de SRMs está inserido, além de ser acusada de manter algumas ambiguidades históricas, como a instrumentalização e homogeneização do ensino discutidas nos parágrafos anteriores, não rompeu com o modelo tradicionalmente destinado a ela. É possível observar nos estudos selecionados pela revisão, a forte influência dos conhecimentos da área médica e psicológica. Essa influência é tão marcante que acaba organizando o currículo de formação de seus professores, indica o trabalho a ser desenvolvido com os alunos e conforma as políticas públicas voltadas para Educação Especial.

O modelo médico psicológico recebe críticas que não são facilmente aceitas pela área, uma vez que o mesmo compõe o pensamento hegemônico, não somente na Educação Especial, mas na educação em um contexto mais ampliado, que tem base biológica como explicação para o insucesso escolar. Agrega-se a essa perspectiva a sustentação de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, e não de sociais.

Na apresentação das transcrições das entrevistas do estudo 08, fica clara a exigência de laudo médico para a admissão do estudante na SRM. A autora relata também que observou algumas discussões entre os participantes da pesquisa sobre a necessidade de apresentação de laudo médico com CID para a execução de avaliações e diagnósticos.

Outra situação flagrante e que endossa o discurso médico e psicológico na Educação Especial pode ser observada nos estudos 06 e 09, quando algumas professoras entrevistadas declararam abertamente que mais importante que o ensino de técnicas para operar TA, a apropriação de debates pedagógicos e a reflexão para construção de conhecimento acerca da educação e suas peculiaridades é a sensibilidade do professor em relação à situação "anormal" dos estudantes e dos procedimentos requeridos pelo processo. Embora não seja um aspecto passível de consideração, a sensibilização parece que migrou para o epicentro da escolarização dos alunos público alvo da Educação Especial, execrando para a periferia da formação docente a relevância do cunho pedagógico.

Tabela 3 – Medicalização da Educação Especial

N°	Título	Autor/Ano	Resultado
03	Formação de professores em Tecnologia Assistiva: construindo cenários inclusivos.	Santarosa 2012	O curso instrumentaliza o professor de SRMs no uso de TA, viabilizando a inclusão.
06	Formação docente para o uso de Tecnologia Assistiva na Educação Infantil.	Emer, Mauer e Batecini 2014	Embora os professores reconheçam os avanços e benefícios da TA, falta informação e incentivo para a formação. A TA aparece como uma realidade estranha e alheia à escola.
08	Direito à Educação e Acessibilidade às Tecnologias de Informação e Comunicação por alunos com deficiência.	Martins 2010	As condições estão aquém do esperado e legalmente estipulado, com consequente necessidade de investimento de formação continuada a partir da prática docente.
09	Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação.	Silveira 2010	As disciplinas do currículo específico não são vistas como prioridade pelos alunos; Necessidade aparente na interação docente; O "ser" foi a competência mais valorizada; Quando a SRM cumpre seu papel, a inclusão é bem sucedida.
11	Tecnologias Assistivas em Ambiente Computacional como Recurso de Inclusão de Deficiente Visual no Contexto de Escolarização: a Concepção dos Professores	Preti 2012	Os professores tinham pouco (ou nenhum) acesso às informações sobre TA; Os problemas na formação docente são flagrantes e antigos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A indefinição de lócus para formação do professor da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais é um entrave para a modalidade e se apresenta como um tema recorrente nas produções da área. Mesmo com toda gama de documentos e textos que respaldam legalmente a educação dos alunos público alvo e advogam, conforme os acordos internacionais que o Brasil é signatário, pró ingresso, permanência e aprendizagem significativa e real deles, o espaço para uma preparação adequada desses professores não é garantida, tão pouco prevista por lei.

Mediante tal desencontro e descompasso, parece que nenhuma instituição ou curso se propõe assumir tal responsabilidade, pois somado ao vácuo de pareceres, resoluções e leis oriundas do ministério da educação estão as atribuições mal definidas e os conteúdos curriculares não estabelecidos claramente. É pertinente lembrar que a ausência de profissionais capazes de utilizar recursos de Tecnologia Assistiva enviados pelo MEC para as SRMs pode prejudicar ou mesmo impedir o desenvolvimento dos alunos que dependem, muitas vezes, dessas ferramentas tecnológicas para terem acesso ao currículo e participarem das atividades propostas em sala de aula. Trazendo os objetivos do texto 1 incluído para análise, é essencial contemplar o debate de Tecnologia Assistiva na formação do professor, haja vista que alguns recursos demandam saber acadêmico específico.

A começar pelas licenciaturas de educação especial, alguns autores questionam a existência e a legitimidade dessa graduação, frente ao seu confuso processo de criação e estabelecimento, além dos questionamentos suscitados frente à inserção nos estabelecimentos escolares daqueles que se formam ali. Ainda há muito a ser debatido, encaminhado em relação e endossado legalmente. Para ilustrar, a maior parte das redes públicas de educação desconsidera tal formação nos certames de seleção para o magistério. Não houve menção ou alusão à licenciatura em Educação Especial em nenhum dos estudos selecionados para essa revisão integrativa. Há aqueles que defendem a inclusão da discussão da Educação Especial nas licenciaturas através de uma disciplina, independente da área curricular. É possível observar alguns cursos que já implementam tais ações, ao passo que existem muitos relatos e textos construídos que questionam o conteúdo programático e a condução pedagógica dessas disciplinas quando não percebem que suas expectativas foram alcançadas. De acordo com os dados levantados nessas pesquisas, as disciplinas se limitam a falar da importância da inclusão em um tom generalizado, apresentam as definições de algumas deficiências e concluem o curso solicitando uma proposta de atividade inclusiva para um aluno com comprometimento ou deficiência aparente. No que se refere à formação inicial dos professores, os estudos dessa revisão evidenciaram baixa qualidade e insuficiência.

Embora, de acordo com os dados dos estudos trazidos pela revisão, tenham sido questionados os cursos de educação a distância oferecidos pelo MEC por não atenderem a todas as demandas ou dimensões necessárias para embasar a ação educativa nesse contexto, um aspecto interessante a ser mencionado são os dados trazidos pelo estudo 5, onde os professores entrevistados preteriram a preparação em caráter de formação inicial e defenderam uma formação continuada, sendo oferecida à distância. A avaliação aligeirada e carente de análises mais profundas dos cursos de EaD precisa ser ponderada e tratada com mais apreço sistemático.

Em tempo, o estudo 3 revela uma experiência de formação docente continuada bem sucedida. De acordo com o próprio texto, mais de 5 (cinco) mil professores já passaram pela formação e tiveram acesso com os conhecimentos relacionados ao uso da TA nas SRMs.

Sendo inicial, continuada, presencial ou à distância, o que precisa ser debatido para fins de intervenções consistentes é onde o professor de SRMs pode receber formação para usar TA.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Tabela 4: Cursos de Formação

N°	Título	Autor/Ano	Resultado
02	Formação de professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação.	Passerino, Bez e Vicari 2013	Através da contextualização de saberes e socialização de ações pedagógicas, tendo o SCALA como modelo, o programa de formação se fez efetivo ao promover a alfabetização do autista e sua consequente inclusão.
03	Formação de professores em Tecnologia Assistiva: construindo cenários inclusivos.	Santarosa 2012	O curso instrumentaliza o professor de SRMs no uso de TA, viabilizando a inclusão.
05	Formação de professores em Tecnologia Assistiva para AEE em Salas de Recursos Multifuncionais: inclusão ou exclusão?	Kapitango e Heinzen 2014	Um alto grau de relevância foi constatado. Aproximadamente 97% dos professores consideraram a formação em TA extremamente importante.
07	Tecnologia Assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do Ensino Fundamental.	Verussa 2009	Poucos recursos chegam nas escolas; Os professores desconhecem essa tecnologia; Os professores não sabem manuseá-la.
10	Inclusão Escolar: formação docente para o uso das TICs aplicadas como Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Aula.	Preti 2012	As evidências demonstraram que, na maioria das escolas, os professores desconhecem a TA. Sinaliza que não basta o recurso na escola para a inclusão vias de fato, a oferta de capacitação pode ser uma boa alternativa.

3. Considerações Finais

A atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial, apesar de apresentar aparentes avanços em relação às estruturas que a precederam, perpetua características e contradições bastante semelhantes às identificadas historicamente nas mesmas, a saber:

- Restringe as exigências relacionadas com a formação dos professores de Atendimento Educacional Especializado, ao mesmo tempo em que amplifica as funções destes professores, que demanda dominar conhecimentos abrangentes acerca das especificidades das deficiências e das altas habilidades e dos RECURSOS e EQUIPAMENTOS de Tecnologia Assistiva adotados para implementação das intervenções;
- Para o Atendimento Educacional Especializado, delimita um espaço (Sala de Recursos Multifuncionais) diferenciado do utilizado pelos alunos que não são seu público alvo, preservando a tradicional antinomia entre Educação Especial e Educação Regular;
- Contrapõe-se ao modelo clínico de Educação Especial e concomitantemente sugere PROPOSTAS TÍPICAS DO MODELO CLÍNICO de Educação Especial, tais como: um espaço diferenciado para Educação Especial, com profissionais especializados, com práticas orientadas por manuais que enfatizam os aspectos técnicos dos recursos utilizados na intervenção e clínicos do público-alvo da Educação Especial.

Perante estas conclusões, sugiro revisões na estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial, pautadas em amplos processos dialógicos entre profissionais, pesquisadores, alunos e pais dos alunos público-alvo da modalidade de ensino em questão.

Com base na pesquisa realizada, através dos critérios incluídos na Revisão Integrativa de Literatura, é possível dizer que a formação dos professores, principalmente daqueles que se dedicam ao Atendimento Educacional Especializado preferencialmente (leia-se exclusivamente) oferecida nas Salas de Recursos Multifuncionais no uso de Tecnologia Assistiva, é intensamente influenciada por investidas que negam o saber formal para aqueles que dele mais necessitam: o professor trabalhador.

A partir dos resultados do presente estudo podem-se preencher algumas lacunas existentes no âmbito da formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais para o uso de Tecnologia Assistiva, despontando como fundamental e pródigo na literatura o despreparo docente, a oferta pífia de cursos de preparação de professores, com seus currículos inócuos e que ignoram a existência dos recursos de Tecnologia Assistiva, e a perpetuação do "mais do mesmo" na política pública de escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Estas lacunas apontam para uma preocupação crescente com a capacitação daqueles que se propõem a atuar com os alunos público alvo da educação especial, buscando não apenas adequar técnicas de operacionalização dos equipamentos de Tecnologia Assistiva aos comprometimentos e especificidades discentes, no entanto demonstrando, sobretudo, que as políticas e práticas de formação do professor vigentes também precisam ser revistas, adequadas e reinventadas frente às demandas atuais, questionando e superando o que está posto e estabelecido.

Ainda há muito a ser pesquisado, contudo, com indícios de que a formação do professor de Sala de Recursos Multifuncionais para uso de Tecnologia Assistiva carece de um lócus (ou alguns?!) bem estabelecido para ser ofertado e de um currículo exaustivamente debatido e abrangente. Uma perspectiva futura é o estudo aprofundado para possíveis disposições coletivas que contemplem a ação docente e a prática escolar em prol da inserção da ideia da escola como o lugar da formação dos professores e espaço da análise partilhada das práticas. A manutenção e o fortalecimento de uma cultura de formação docente sólida é um processo bastante complexo e exige múltiplos olhares e esforços. Neste sentido, os resultados a serem alcançados com esta pesquisa, integrados a estudos e práticas realizados em outras áreas do conhecimento, poderão contribuir para gerar resultados relevantes no campo da formação de professores.

Referências

ALMEIDA, R.; TAVARES NETO, J. **A Educação Especial no Estado do Pará e as Perspectivas de Inclusão: Análise de uma Trajetória Histórica.** Revista Ver a Educação. Universidade Federal do Pará. Centro de Educação. v.11,n.1/2 (jan./dez. 2005). Belém: ICED/UFPA, 1995, p.209-232.

ALVES, L. M. A. **Formação e Práticas em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas referências em Educação Inclusiva.** Dissertação, 141f. Belém: UEPA, 2013.
BARROS, Alessandra Belfort. **Processo de inclusão no contexto da deficiência visual: dificuldades, desafios e perspectivas.** São Luís (MA). Dissertação (Mestrado em Educação)
– Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA: 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Nº 13, de 24 de Abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

_____. Resolução n.º 4, de 2 de Outubro de 2009. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

_____. SECADI. **Nota Técnica – MEC/SECADI/DPEE/N°108.** Brasília, DF: MEC, 2013.

EMER, S. O. **Inclusão escolar: formação docente para o uso de TICs aplicada como TA na sala de recurso multifuncional e sala de aula.** 163f. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

_____; MAUER, J. L; BATECINI, L. **Formação docente para o uso da Tecnologia Assistiva na Educação Infantil** In: Novas Tecnologias na Educação, v.12, n, 2, 2014.

ISBN: 978-85-5757-065-8

GALVÃO FILHO, T. A. **Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva.** In: NUNES, L. R. O.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (org.). Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa. Marília: ABPEE, 2011, p. 71-82.

HUMMEL, E. I**. Tecnologias Assistivas nas Salas de Recursos Multifuncionais** In: Ensino e Pesquisas, v.13, n,02, 2015.

KAPITANGO, K. K; HEIZEN, V. A. **Formação de professores em Tecnologia Assistiva para Atendimento Educacional Especializado: inclusão ou exclusão?** In: Revista de Educação do Vale do Arinos, n. 01, v. 01, 2014.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2008.
MANZINI, E. J. **Formação do professor para uso de tecnologia assistiva.** Cadernos de Pesquisa em educação, Vitória, v.18, n.36, p.11-32, 2013.

MARTINS, Mary Grace. **Direito à educação e acessibilidade às Tecnologias de Informação e Comunicação por alunos com deficiência. São Paulo (SP).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo/SP: 2010.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns.** Projeto de Pesquisa – Observatório da Educação, edital n°38/2010 CAPES/INEP. Brasília, 2010.

MICHELS, M. H. **O Instrumental, o Generalista e a Formação à distância: estratégias para a reconversão docente.** In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 79-90.

PASSERINO, L. M; BEZ, M. R; VICARI, R. M. **Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA**: contextos em ação In: Revista Educação Especial, v.26, n.47, 2013.

PRETI, F. R. **Tecnologias assistivas em ambiente computacional como recurso de inclusão de deficientes visuais no contexto de escolarização: a concepção dos professores. Presidente Prudente (SP).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste. Presidente Prudente/SP: 2012.

SANTAROSA, L. M. C; CONFORTO, D. **Formação de professores em tecnologia assistiva: construindo cenários inclusivos** In: Informática na Educação: Teorias e Práticas, v.15, n.2, Porto Alegre, 2012.

SILVEIRA, Cíntia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação.** Porto Alegre (RS). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre/RS: 2010.

SOUZA MT, SILVA MD, CARVALHO R. **Revisão Integrativa de Literatura: o que e como fazer.** Einstein, 2010; PP. 102-6.

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

VERUSSA, Edna de Oliveira. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo (SP), 2009.

WHITTEMORE, R; KNAFLl, K. **The integrative review: updated methodology.** J Adv Nurs. 2005 Dec; 52(5):546-53.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O ENSINO DE QUÍMICA PARA CEGOS: UMA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS EM QUÍMICA DO IFRN/PAU DOS FERROS

Felipe de Araújo Silva
Maria de Lourdes Fernandes de Medeiros.

RESUMO

Com a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, a Educação Especial é reconhecida como modalidade perpassando a Educação Básica na perspectiva inclusiva. Hoje, a inclusão social é um fator importantíssimo no desenvolvimento da sociedade, pois exige que os educadores estejam, permanentemente, atualizados sobre os processos escolares educacionais e das necessidades especiais das pessoas com deficiência. A preocupação em oferecer uma proposta de ensino às pessoas com deficiência visual no Brasil surgiu desde o século XVI. Por sua vez, o ensino de química é tradicionalmente baseado na visão, na observação de fenômenos e reações químicas. Daí surge diversos questionamentos: Como ensinar química a uma pessoa com deficiência visual? Em que aspectos o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para formação destes estudantes? O presente artigo, de natureza qualitativa, buscou analisar aspectos relativos às concepções dos licenciando em química do IFRN, campus Pau dos Ferros, no tocante ao Ensino de Química para estudante com deficiência visual. Para tal, utilizou-se de questionário aplicados a 21 alunos do 5º período do curso de Licenciatura Plena em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), campus Pau dos Ferros. Os dados obtidos apontaram para a necessidade da adaptação de materiais e de espaço na disciplina de Química, bem como a necessidade de implantar sala de atendimento educacional especializados para dar acessibilidade a esses estudantes. Muitos pesquisadores como (MEDEIRO *et al*, 2013; GONÇALVES *et al* 2013; ROCHA; MIRANDA, 2009; TEIXEIRA 2010; PLETSCH, 2009) vêm pesquisando e escrevendo a respeito da inclusão de pessoas com deficiências visual. Com base no estudo realizado, conclui-se que o processo de formação inicial deve oportunizar aos futuros professores de química, conhecimento que favoreçam o processo inclusivo de estudante com deficiência visual.

Palavras chaves: Inclusão, Deficiência Visual, Formação de Professores.

ABSTRACT

With the Declaration of Salamanca (1994) and the Law of Directives and Bases of National Education (LDB) in 1996, Special Education is seen more effectively and gaining space in scientific research. Today, social inclusion is a very important factor in the development of society, since it requires that educators be constantly updated about the educational school processes and the special needs of people with disabilities. The concern to offer a teaching proposal to people with visual deficiency in Brazil has appeared since the 16th century. In turn, the teaching of chemistry is traditionally based on vision, observation of phenomena and chemical reactions. Hence several questions arise: How to teach chemistry to a visually

ISBN: 978-85-5757-065-8

impaired person? In what aspects can Specialized Educational Assistance contribute to the training of these students? This qualitative article sought to analyze some aspects related to the conceptions of graduates in chemistry of the IFRN, Campus Pau dos Ferros, in the Teaching of Chemistry for the visually impaired. For that purpose, a questionnaire was applied to 21 students of the 5th period of the Full Degree in Chemistry of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte (IFRN), Pau dos Ferros campus. The data obtained pointed to the need of adaptation of materials and space in the discipline of Chemistry, as well as the need to deploy a specialized educational room to work effectively with these students. Many researchers have (MEDEIRO *et al*, 2013; GONÇALVES *et al* 2013; ROCHA; MIRANDA, 2009; TEIXEIRA 2010; PLETSCH, 2009) been researching and writing about the inclusion of people with visual impairment, based on the study carried out, It is understood that the initial training process should give future chemistry teachers an opportunity to deal with the process of inclusion and acquisition of the knowledge of people with visual impairment.

Keywords: Inclusion, Visual Impairment, Teacher Training

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, é perceptivo, no mundo inteiro, significativos avanços técnico-científicos e sócio-políticos que provocaram impacto na forma de ver e pensar a educação.

Com a Declaração de Salamanca (1994), um dos documentos mundiais que busca a inclusão social e defende que a Educação é um direito de Todos, portanto, as escolas devem acolher todas as crianças e oferecer espaços educacionais inclusivos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Todo ser necessita de uma aprendizagem significativa e estas são únicas e essenciais para assim desempenhar o seu papel de cidadão. Não apenas as pessoas que não têm deficiência sentem essa necessidade como também aqueles indivíduos que apresentam alguma necessidade específica como as pessoas com necessidades visuais. E a estes lhe são assegurado o direito de frequentar uma escolar regular, capaz de satisfazer seus anseios e necessidades. É essencial a vinculação da escola com as questões sociais, com os valores democráticos, valores implícitos e explícitos que regem a atuação de toda comunidade escolar e que são determinantes na qualidade do ensino.

Porém, estudos internacionais revelam que os sistemas educacionais, tanto nos países do Norte como nos países do Sul, têm se caracterizado, predominantemente, pela exclusão de grupos em situação de desvantagem social e econômica, como por exemplo, as pessoas com deficiência (ALVES e BARBOSA, 2006).

Em contrapartida, a inclusão escolar tem como objetivo primordial a construção de uma escola acolhedora, onde não existam critérios ou exigências de natureza alguma, nem mecanismos de seleção ou discriminação para o acesso e a permanência com sucesso de todos os estudantes (ALVES e BARBOSA, 2006).

Assim, devemos levar em conta que para trabalhar com estudantes que apresentam

ISBN: 978-85-5757-065-8

deficiência visual, deve-se considerar um conjunto de fatores que venham facilitar a sua aprendizagem. A reestruturação do ambiente de ensino, a simplificação nas atividades, o uso da tecnologia, o auxílio de um profissional qualificado, dentre outros fatores que venham contribuir e agregar valores na aquisição do conhecimento.

Hoje, a inclusão social é um fator importantíssimo no desenvolvimento da sociedade, pois exige que os educadores estejam, permanentemente, atualizados sobre os processos escolares educacionais e das necessidades especiais das pessoas com deficiências, inclusive das possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (ROCHA e MIRANDA, 2009).

Nessa perspectiva, a criação e aperfeiçoamento de tecnologias assistivas proporcionam à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, pois proporcionam a ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, facilitando o desenvolvimento de habilidades e de condições para seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade.

No caso dos cegos, há uma grande barreira porque a Química é uma área de conhecimento que depende de visualização, tanto dos fenômenos em nível macroscópico quanto das representações das estruturas e transformações. A comunicação visual é a base de diferentes meios de comunicação da sociedade, e no caso da Química, há uma grande dependência de fórmulas, símbolos e códigos específicos.

De acordo com Teixeira (2010), como o cego não possui um contato com o ambiente físico, a não utilização de um material adequado pode levar a um ensino baseado na simples repetição verbal, sem vínculo com a realidade. Esse autor elaborou experimentos específicos para cegos com ênfase no olfato, paladar, audição e tato, com base em experimentos simples, onde os alunos puderam ter uma melhor compreensão de conteúdos.

A aprendizagem de ciências depende do tipo de contato que temos com o mundo que nos cerca. No caso do cego, há a necessidade de motivação junto com o uso de recursos didáticos para suprir as lacunas de informação que a visão nos possibilita. Porém é notório que os professores de Química não estão capacitados o suficiente para atender as necessidades desse público.

Isto é decorrente de uma formação inicial de professores tradicional e inadequada para suprir as necessidades da educação inclusiva. Segundo Pletsch (2009) dentre os cursos de formação de professores poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. Apesar disto, a Portaria n.º 1793/94, recomenda a inclusão da disciplina "*Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais"* prioritariamente em todos os cursos de licenciatura.

Importante destacar, que de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com as necessidades posta pela inclusão. Tornam-se preocupantes, pois os estudantes estão vivenciando um processo de inclusão precarizado (PLETSCH, 2009). Assim, os professores que atuam junto a estes, são obrigados a buscar formações continuadas para atender as lacunas deixadas pela carência em

ISBN: 978-85-5757-065-8

sua vida acadêmica.

Diante desta realidade vivenciada pelos cursos de formal inicial de professores, o interesse no desenvolvimento desta pesquisa é decorrente da necessidade de analisar e refletir as concepções dos licenciando em química do curso de licenciatura plena em química. Para isso, faz-se necessário alguns questionamentos: "Como os futuros professores de química caracterizam as pessoas com deficiência visual? Será que um estudante com deficiência visual consegue aprender química? Como ensinar química a uma pessoa com deficiência visual? Em que aspectos o Atendimento Educacional Especializado- AEE pode contribuir para formação destes estudantes?

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar alguns aspectos relativos às concepções dos licenciando em química do IFRN, campus Pau dos Ferros, no tocante ao Ensino de Química para estudantes com deficiência visual, com ênfase no contexto das escolares regulares.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. DEFICIÊNCIA VISUAL

A preocupação em oferecer uma proposta de ensino as pessoas com deficiência visual no Brasil, surgiu desde o século XVI, onde foram testadas algumas possibilidades de aprendizado através do tato. Essas ideias seguem se difundindo, até que no Sec. XVIII surge à primeira escola para cegos. Nesse contexto foi implantado o sistema de leitura em alto relevo.

Para que os estudantes aprendam, necessita da interação com outros seres humanos, das experiências vividas, do modo de como vai construindo significados para interpretar suas ações e experiências, a maneira de usar a linguagem, formando assim, uma base onde se desenvolverá o seu funcionamento intelectual. A ênfase na aquisição dos conhecimentos não visa uma acumulação de informações, mas sim uma reelaboração cognitiva de forma simples e prática.

No intuito de facilitar entendimento sobre deficiências relacionadas à visão, Brasil (2001c), faz uma breve caracterização do que é deficiência visual e os tipos: - Estrabismo: É a ausência de sincronia dos músculos oculares para uma perfeita coordenação de ambos os olhos. Pode haver 3 tipos de estrabismo: congênito (pode ter tratamento cirúrgico entre 6 e 12 meses de idade), adquirido (acomodativo ou essencial) e convergente (esotropia – associado a miopia). A pessoa acometida apresenta: visão monocular, desconforto visual para a leitura, embaçamento visual, piscam excessivamente e imagem dupla. - Hipermetropia: É uma dificuldade de acomodação (ver de perto), causada pelo achatamento do globo ocular. A pessoa acometida apresenta: dificuldade de enxergar nitidamente um objeto de perto, baixa capacidade de fixação e atraso no desenvolvimento visual. - Miopia: É a dificuldade de ver

ISBN: 978-85-5757-065-8

de longe, causada pelo alongamento do globo ocular. A pessoa acometida apresenta: não enxergam objetos com nitidez de longe, apresentam dificuldade de copiar da lousa, tidos como lentos e preguiçosos, piscam constantemente. - Astigmatismo: É quando ocorre deformação de imagem, provocada quando a córnea não apresenta a mesma curvatura em todas as direções. A pessoa acometida apresenta: dores de cabeça, queimação dos olhos, olhos lacrimejantes, distorção de imagens e baixa acuidade visual. - Catarata: É o processo de opacificação do cristalino, onde há produção de uma mancha branca (leucocoria). Podem ocorrer de causas congênitas, decorrentes da rubéola, do sarampo, da toxoplasmose, fator hereditário e sífilis. Alterações cromossômicas como Síndrome de Down também são descritas. Também podem ocorrer por medicações tóxicas e consumo de drogas. A catarata congênita é umas das maiores causas de cegueira na idade infantil. Como prevenção tem-se a cirurgia precoce, aconselhamento genético e vacinação e controle da rubéola. A pessoa acometida apresenta geralmente visão nublada, visão borrada, visão dupla no olho afetado, pouca sensibilidade aos contrastes, visão noturna melhor em comparação com a diurna. - Glaucoma: É o resultado da alteração da circulação do líquido humor aquoso, que nutre o cristalino, córnea e íris. Pela obstrução do líquido ou drenagem, há um aumento de pressão intraocular, provocando dor intensa e fotofobia. É mais frequente a ocorrência em negros, diabéticos e em pessoas com mais de 40 anos de idade. A pessoa acometida pode apresentar lacrimejamento, perda de acuidade visual, perda da visão periférica, alteração de campo visual, visão noturna deficitária, dificuldade para diferenciar objetos grandes, locomoção e distantes. - Retinoblastoma: Formação tumoral de retina, que pode aparecer nas primeiras semanas de vida até os 2 anos de idade. Apresenta mancha branca e estrabismo como primeiros sinais. A utilização de lápis ou canetas fluorescentes e lentes escurecidas melhoram a visualização para as pessoas acometidas. - - Retinopatia diabética: Alteração na retina por obstrução de vasos capilares. Pode haver formação de cicatrizes extensas e descolamento da retina. As pessoas acometidas apresentam visão embaçada, imagens distorcidas, dificuldade para percepção de detalhes. - Retinose pigmentar: Distrofia hereditária dos receptores da retina. As pessoas acometidas apresentam cegueira noturna, adaptação à luz lenta, perda de campo periférico, alteração de visão de cores. - Retinopatia de prematuridade: Decorrente da imaturidade da retina pela baixa idade gestacional ou por falta de oxigênio em incubadora. As pessoas acometidas apresentam fotofobia e alteração do campo visual. - Spasmus nutans: É caracterizado por nistagmo de cabeça com movimentos laterais rápidos e nítidos. Surge entre 6 meses e 1 ano de idade. As pessoas acometidas apresentam dificuldade na capacidade de fixação e seguimento visual, inclinação involuntária da cabeça para bloquear o nistagmo, fotofobia de média a intensa. - Nistagmo: É caracterizado por movimentos oscilatórios involuntários, de maneira rítmica, dos olhos. Pode ser adquirido e congênito quando surge durante os seis primeiros meses de vida, por alterações neurológicas, tumores intracranianos e outras lesões no sistema nervoso central (BRASIL, 2001).

Diante do exposto, é notório que as pessoas com deficiência visual apresentam algumas dificuldades e limitações, podendo variar de acordo com o tipo de deficiência.

A escola por sua vez, sendo uma instituição com o propósito explicitamente educativo,

ISBN: 978-85-5757-065-8

tem o compromisso de intervir efetivamente para promover a superação de tais dificuldades. Os conhecimentos que se constroem e se recriam na escola, ganham sentido quando são produtos de uma construção dinâmica que se opera na interação constante entre o saber escolar e os demais saberes. Num processo contínuo e permanente de construção.

> [...] pensar ou falar em "inclusão escolar" [e por que não em educação superior] de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais não significa apenas referir-se ao acesso e permanência dos mesmos no ensino regular [e também na educação superior], mas também lhes oferecer oportunidades de participação de forma a favorecer o desenvolvimento de suas reais potencialidades, respeitadas seus limites e condições [...]. (GRANEMANN, 2005, p. 18)

Diante do exposto fica claro que o objetivo principal da educação inclusiva é garantir o direito de todos aprenderem e possibilitar uma educação emancipatória, além de metodologias específicas que ajudam o aluno com deficiência visual a desenvolver-se e viver integrado no seu meio social.

2.2. INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

A inclusão dos estudantes com deficiência visual nas escolas de ensino regular da rede pública de ensino vem sendo alvo de discussão por parte de toda a comunidade escolar. De acordo com as pesquisas muitos professores alegam não estarem preparados, ou não receberam formação adequada para desenvolver um trabalho pedagógico direcionado a esse público (SANTANA, 2005; TESSARO, 2005; LEONARDO, BRAY; ROSSATO, 2009).

Atualmente, há uma enorme quantidade de materiais de apoio disponíveis às pessoas com deficiência visual, porém, muito desses recursos não implicam em custo, por outro lado, muitos ficam restritos às pessoas com melhores condições financeiras (OLIVA, 2011).

Os conteúdos ministrados dentro do ambiente escolar são sempre abordados tendo como suportes os recursos visuais, e com isso acaba por negligenciar as pessoas com deficiência visual o acesso ao conhecimento. E isso é uma forma de exclusão, mesmo que de forma involuntária por parte do educador. Faz-se necessário contemplar no Projeto Político Pedagógico das escolas estratégias que favoreçam acesso na aprendizagem dos mesmos, tendo em vista esses seres também tem a necessidade de se comunicar, de aprender de sanar suas curiosidades.

O maior problema para o estudante com deficiência visual não está associado à sua condição biológica, mas às restrições impostas pela sociedade que na maioria das vezes acaba não proporcionando uma educação de qualidade que lhes permitam um desenvolvimento semelhante dos demais estudantes. É preciso compreender que: "O cego e o surdo estão aptos para exercer todos os aspectos da conduta humana, quer dizer da vida ativa; a questão particular de sua educação se reduz apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das conexões necessárias." (VYGOTSKY, 1989). O autor, ainda exemplifica que: "A cegueira é um fato psicológico, não é uma desgraça. Esta se converte em desgraça como fato social [...].

ISBN: 978-85-5757-065-8

Decididamente todas as particularidades psicológicas do educando com deficiência têm a base não só no núcleo biológico, e sim no social." (VYGOTSKY, 1989, p.58).

Daí surge à necessidade de as escolas se estruturarem e oportunizarem uma aprendizagem em que essas educando possam se desenvolver e aprender juntas, independente de sua condição, sem esquecer o objetivo principal da educação que é aprender a aprender.

3. METODOLOGIA

O presente artigo de natureza qualitativa, pauta-se em diferentes procedimentos para a realização, compõe-se de diferentes ações tais como: analise em documentos oficiais, pesquisa bibliográfica e eletrônica e questionários coletivos. O mesmo foi aplicado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, campus Pau dos Ferros, e contou com a participação de 21 alunos do curso de Licenciatura Plena em Química – turma do 5º período. A escolha da instituição deu-se devido oferta do curso de licenciatura plena em química. Em relação aos alunos da licenciatura, o critério se deu devido à turma estar realizando o estágio supervisionado.

Para a coleta dos dados, utilizou-se de um questionário semiestruturado, que segundo Fujisawa (apud BELEI et al., 2008, p. 189), "permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado" e aplicado em formato impresso. Aplicação aconteceu de forma coletiva, sendo sete integrantes por equipe.

O roteiro para aplicação do questionário se deu mediante a organização de três categorias pré-selecionadas. Essas categorias podem ser definidas como: a) caracterização do termo deficiência visual; b) prática pedagógica e a inclusão; c) contribuição das salas de atendimento educacional especializado.

4. RESULTADOS/DISCUSSÃO

Segundo Gonçalves *et al* (2013) a problematização na formação de professores de química a respeito de assuntos vinculados à educação inclusiva, como o processo de ensino e aprendizagem envolvendo estudantes deficientes visuais, é uma forma de colaborar no enfrentamento da demanda crescente desses alunos na educação básica.

Nessa perspectiva a formação continuada de professores deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com sua qualidade, devendo assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e estratégias, dentro de uma prática de ensino que respalde as características de seus alunos (MEDEIRO *et al*, 2013).

Seguindo esse contexto, através da aplicação de questionário com licenciandos do curso de Licenciatura em química foi possível obter algumas informações relevantes, para o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A 1ª questão objetivou avaliar qual o conceito de deficiência visual para os licenciandos em química do IFRN/Pau dos Ferros. Com isso, foi possível analisar três respostas:

> *Grupo A: Deficiência visual é um problema na visão que quando o problema se agrava pode gerar cegueira.*
> *Grupo B: Incapacidade de decifrar por meio da visão (olhos) os objetos que nos rodeiam.*
> *Grupo C: Uma pessoa que não vê mais, que pode ter uma vida normal como qualquer outra pessoa.*

Com relação à primeira questão do estudo, as respostas revelam que os participantes conheciam o conceito de deficiência visual e conseguindo expor de forma clara suas próprias opiniões. Importante destacar que, quando o grupo C acrescenta que são pessoas que podem ter uma vida normal, dessa forma percebe-se um olhar de inclusão por parte dos licenciandos, acreditando na vida social dessas pessoas.

Já a 2ª questão buscava saber ser é possível um estudante com deficiência visual aprender química e como ensinar química a um estudante com deficiência visual. Todos os participantes afirmam que é possível uma pessoa cega aprender química, portanto, explicam que só é possível por meio da adaptação da escola e do professor. Segue as respostas:

> **Grupo A:** *Pode. O aluno estudar os conteúdos em braille poderia haver formas de desenhos em braille para desenvolver a imaginação de pessoas com esse problema sobre a química.*
> **Grupo B:** *Sim, o aluno com deficiência visual consegue aprender química. Para que o aprendizado aconteça é necessário que o educador consiga transpor os conteúdos de modo que o aluno deficiente visual, através dos outros sentidos, que muitas vezes são bastante aguçados, possa percebê-los de outra forma.*
> **Grupo C:** *Consegue desde que a escola seja adaptada para deficientes. E depende muito do professor da sua metodologia e didática.*

O exposto pelo grupo 3 vai de encontro aos documentos legais, que em sua particularidade, afirma que o braille é uma ferramenta importante e que precisa ser explorada nos sistemas educacionais, dessa forma, favorecendo à demanda crescente de estudantes cegos no ensino médio (Brasil, 2002).

Apesar dos mesmos afirmarem que os alunos com deficiência visual são capazes de aprenderem química, não apresentam nenhum planejamento sólido para tal situação, como forma a preencher/sanar as lacunas que as escolas pública vem enfrentando no processo escolar de estudantes com deficiência nas aulas de química.

A 3ª questão buscou investigar as considerações dos entrevistados sobre as contribuições do AEE o ensino e aprendizagem de Química para uma pessoa com deficiência visual.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> **Grupo A:** *Com base na escrita baille poderia formular técnicas de ensino que estimulasse o interesse pela química, usando assim seus outros sentidos.*
> **Grupo B:** *O uso de formas geométricas que são disponíveis nesses ambientes e ainda o uso da linguagem em braille às vezes é estimulada nesses ambientes.*
> **Grupo C:** *Esse aluno vai se sentir que está socializando com as outras pessoas vai começar a aprender a melhor forma, porque esse especialista tem formação para ensinar esse aluno da maneira correta.*

A partir dos resultados obtidos, é possível perceber que os futuros professores de química possuem conhecimentos sobre o que é a deficiência visual bem como a importância da inclusão dos mesmos, embora se queixem da ausência de preparo e conhecimentos dos professores, bem como a ausência de salas de atendimento educacional especializado para se trabalhar as necessidades específicas desses estudantes.

Os recursos específicos são indispensáveis para que o aluno não perca o foco facilmente. Por exemplo: Braille, material ampliado, produções de símbolos e conteúdos com desenhos em relevo, dentre outras estratégia, os alunos conseguem aprender com maior acessibilidade. É preciso ver cada ser com suas particularidades e especificidades, o fato de uma pessoa possuir uma determinada deficiência não necessariamente significa dizer que esta não possa aprender. As pessoas com deficiência poderão alcançar o seu desenvolvimento por outros meios, ou seja, métodos diferentes, se faz necessário compreender que as pessoas videntes ou cegas podem aprender desde que recebam os estímulos e que seus educadores conheçam cada um com suas peculiaridades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade que vivemos em que os alunos com deficiência estão inseridos no mesmo espaço escolar, ou seja, dentro da escola regular. Faz-se necessário uma reestruturação da equipe pedagógica, e do ambiente, para que se crie um ambiente de apoio e cooperação entre todos os envolvidos.

A proposta de se inserir novas estratégias pedagógicas e uma flexibilidade no planejamento é essencial, tendo em vista que: muitos desses alunos têm um tempo reduzido dentro do âmbito escolar devido ao seu diagnóstico. O educador deve estar consciente das variáveis, ou seja, suas características sociais, culturais e individuais que porventura venham a interferir no desenvolvimento intelectual. É preciso lembrar que uma pessoa cega tem outras possibilidades de compreender o mundo que as cerca como, por exemplo, os sentidos.

Com base no estudo realizado, conclui-se que o processo de formação inicial deve

ISBN: 978-85-5757-065-8

oportunizar aos futuros professores de química, de como estes deverão lidar com o processo de inclusão e aquisição do conhecimento das pessoas com deficiência visual, tendo em vista que esses se dão através de processos contínuos, e requer mudanças tanto por parte das escolas quanto de seus educadores. Pois são estes que tem a missão de conviver e propiciar um ambiente favorável para que estes se desenvolvam.

Importante ressaltar que a formação de professores que saibam lidar com estudante com deficiência visual ainda é um desafio para o curso de licenciatura em química, diante disto, é necessário uma reestruturação do sistema de ensino que venha a complementar o currículo e atender as necessidades imposta pela inclusão.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALVES, D. O; BARBOSA, K. A. M. In: ROTH, B. W. **Experiências Educacionais inclusivas: Refletindo sobre o cotidiano escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. cap.1, p.15-24.

BELEI, R. A.; PASCHOAL, S. R. G.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 30, p. 187–199, 2008.

BRASIL, MEC. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual vol. 3**. Brasília: MEC/SEESP, 2001c.

_____. Grafia Química Braile para uso no Brasil: versão preliminar. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

GONÇALVES, F. P *et al*. A Educação Inclusiva na Formação de Professores e no Ensino de Química: A Deficiência Visual em Debate. **Química Nova**, v. 35, n. 4, p. 264-271, 2013

GRANEMANN, Jucélia L. **Educação Inclusiva: análise de trajetórias e práticas pedagógicas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS

LEONARDO, N.S.T.; BRAY, CT.; ROSSATO, S.P.M. Inclusão Escolar: um estudo acerca da implantação da proposta de ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.15, n. 2, p. 289-306, 2009)

MEDEIROS SILVA, *et al*. **Ensino de química para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico. In:** SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO QUÍMICA (SIMPEQUI), 11 Teresina, 2013. anais...Teresina, 2013. **ISBN: 978-85-85905-05-7**

OLIVA, D.V. **A educação de pessoas com deficiência visual: inclusão escolar e preconceito.** 2011. Dissertação (Mestrado Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR

ROCHA, T. B; MIRANDA, T. G. In: SANTOS *et al*. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Cap.2, p.27-37.

SANT'ANA, L.M. Educação inclusiva: concepção de professores e diretores. **Psicilogia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p.227-234, 2005)

TEIXEIRA Jr, José G.- Propostas de atividades experimentais elaboradas por futuros professores de Química para alunos com deficiência visual. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA (ENEQ), 15 Brasília, 2010. **Anais**… Brasília: UNB, 2010.

ISBN: 978-85-5757-065-8

TESSARO, N.S. **Inclusão escolar: concepções de professores e alunos da educação regular e especial.** São Paulo. Casa do Psicólogo, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Madri: Visor, 1993.

_____. **Fundamentos de defectologia.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O ensino de química para cegos: uma pesquisa na formação inicial dos licenciando em química do IFRN/Pau dos Ferros.

QUESTIONÁRIO

1) O que vocês entendem por deficiência visual?

2) O ensino de química é tradicionalmente baseado na visão, na observação de fenômenos e reações químicas. Nestas, as alterações são determinadas pela mudança de cor, pelo aparecimento de um precipitado colorido, pela formação de gases… Mesmo fora do laboratório e sem experimentos, as estruturas das moléculas e as equações químicas dominam o ambiente, visualmente. Surgem, então, questões importantes: será que um estudante com deficiência visual consegue aprender química? Como ensinar química a um estudante com deficiência visual?

3) Em que aspecto o Atendimento Educacional Especializado (AEE) pode contribuir para o ensino e aprendizagem de Química de uma pessoa com deficiência visual?

A ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL E INCLUSÃO DE PESSOAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Francileide Monteiro da Silva Vieira

Francisca Maria Gomes Cabral Soares

RESUMO

O trabalho ora apresentado baseia-se em vivências da autora como docente da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), trabalhando com Estimulação Essencial que é um conjunto de estímulos oferecidos às crianças com dificuldades e/ou deficiências, de modo a lhes garantir um desenvolvimento tão harmônico quanto possível, em uma instituição pública da rede estadual de ensino. Nessa perspectiva, buscou-se fazer uma avaliação sobre a contribuição da Estimulação Essencial no processo de inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). A pesquisa é de natureza qualitativa e apresenta os estudos e a experiência de nove anos da autora deste trabalho, soma-se a isso um estudo bibliográfico contemplando a temática abordada e o embasamento teórico-metodológico. Os autores em destaque são: Minayo (2010), Doidge (2011), Bibas (2009), Silva (1996), além de leis e decretos que legalizam a Educação Especial e Inclusiva. Considera-se este estudo relevante e atual por tratar da inclusão de pessoas que apresentam NEE e suas possibilidades de convivência em comunidades, de forma plena e satisfatória, tendo em vista que a Estimulação Essencial é fundamental para todos, inclusive para as pessoas que não apresentam nenhum tipo de dificuldade ou deficiência. Ainda discute-se, neste artigo, a importância de algumas adaptações curriculares que visam melhorar o atendimento de pessoas com NEE, além da necessidade de introduzi-las mais cedo na Estimulação Essencial, visando obter um desenvolvimento maior das suas habilidades biopsicomotoras e de aprendizagem, levando-se em conta a plasticidade neural que é inerente a todos. Sabe-se das dificuldades que as pessoas com NEE enfrentam para serem aceitas em seu meio social e reconhecidas como seres atuantes e transformadores desse meio. A Estimulação Essencial apresenta-se como um vetor facilitador da inclusão para essas pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO. ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL. ALUNOS COM NEE.

ABSTRACT

This work is based on exercises as a teacher at Specialized Educational Attendance (SEA) classes, working with Essential Stimulation that is a set of stimuli offered to children with difficulties and / or disabilities, in order to guarantee them a development as harmonious as possible, in a public institution from the Government. In this way, a evaluation about the Essential Stimulation in the process to include Special Educational Needs (SEN) people. The research is qualitative, using studies and working experiences during nine years. Several laws and decrees that regulate the Special and Inclusive Education are used to corroborate in this study, as well. Besides that, recommended bibliogralike as Minayo (2010), Doidge (2011), Bibas (2009) and Silva (1996). The current and relevant study deal with (SEN) people in the community living in a full and satisfactory way. Furthermore, the Essential Stimulation is fundamental to everyone, including people who do not have disabilities or difficulties. In addition, some suggested curricular adaptations to improve the attendance to these people, as well as to introduce them earlier in Essential Stimulation, to obtain a greater development of their biopsychomotor and learning abilities, taking into account the neural plasticity that is inherent to

ISBN: 978-85-5757-065-8

all. We know of the difficulty that people with (SEN) have to be accepted in their social environment and recognized as acting and transforming beings of that environment. Essential Stimulation presents itself as a facilitator of inclusion for these students.

KEYWORDS: INCLUSION. ESSENTIAL STIMULATION. STUDENTS WITH SEN.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de pesquisas bibliográficas e experiências da autora vivenciadas na sala de Atendimento Educacional especializado (AEE) com a Estimulação Essencial desde setembro de 2008 a março de 2017, no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró – CREE-MOS, como conclusão do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Entende-se como Estimulação Essencial um conjunto de estímulos oferecidos às crianças com dificuldades e /ou deficiências, de modo a lhes garantir um desenvolvimento tão harmônico quanto possível, pretendendo prevenir, detectar, recuperar ou minimizar desconfortos das deficiências e seus efeitos.

Vive-se um momento em que há bastante discussão sobre a inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na sala de aula comum. As leis são claras quanto a obrigatoriedade de receber e matricular os referidos alunos na escola regular. Fora da sala de aula comum, há no Brasil, Centros Educacionais que atuam com o objetivo principal de favorecer a inclusão desses alunos na escola regular; não somente visando assegurar sua entrada, mas também a progressão de suas aprendizagens, favorecendo uma real inclusão e desenvolvimento das suas potencialidades. Para isso, é necessário uma equipe pedagógica e administrativa qualificada, uma escola estruturada, materiais pedagógicos adequados para cada aluno, parceria com outros profissionais e, principalmente, participação ativa da família.

Os referidos centros são compostos de várias salas de atendimentos, para acompanhamentos individualizados ou em grupos, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada um, onde o aluno é atendido duas vezes por semana, no contraturno da escola regular. O mesmo deve estar regularmente matriculado na escola comum. O CREE-MOS é composto por: sala de informática, sala de recursos multifuncionais, brinquedoteca, ludicidade, psicomotricidade, alfa 1, educação física e estimulação essencial.

O objetivo da atitude de inclusão que permeia a prática com a Estimulação Essencial prever que cada aluno seja de forma efetiva um participante em potencial, atuante e produtivo na escola comum, no seu meio familiar e social. Nesse sentido, preza por sua atuação e participação, razão que motivou maior esclarecimento da seguinte pergunta: Qual a importância da Estimulação Essencial para os alunos com NEE?

> A resolução 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, mostra um avanço na perspectiva da universalização e atenção à Diversidade, na educação brasileira, com a seguinte recomendação em seu Art,2°: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo ás escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias à educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

A experiência referenciada neste trabalho foi realizada na sala de Estimulação Essencial, com alunos contemplados como público-alvo do AEE. O atendimento está respaldado pelo CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE, fundamentado na Constituição Federal, capítulo III; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, na Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência e no Decreto Federal que dispõe sobre a Educação especial, no Atendimento Educacional Especializado, no Capítulo II define-se quem são as pessoas com deficiência e/

ISBN: 978-85-5757-065-8

ou dificuldades de aprendizagem, caracterizando-as com um comprometimento de natureza física, intelectual ou sensorial e de comunicação, transtornos funcionais específicos,, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, distúrbios do processamento auditivo central, altas habilidades e superdotação.
No espaço do CREE-MOS foram feitas adaptações curriculares, no espaço físico e em material pedagógico. Além de contar com a colaboração dos pedagogos de outras salas de atendimento, principalmente, quanto a necessidade do trabalho com a interação e socialização do aluno, tendo em vista que na Estimulação essencial o aluno é atendido individualmente, tendo dois atendimentos coletivos mensais. Também é feita uma parceria com o professor da sala de aula comum. Cada profissional trabalha com habilidades específicas de cada aluno, com objetivos específicos e individuais. Segundo Vigotsky (1984, p.97, apud BEDAQUE, 2015):

> O trabalho colaborativo, [...] encontra-se explicitado na sua principal teoria: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), […] Assim a ZDP é algo coletivo. O trabalho desenvolvido em colaboração com o outro possibilita transcender os limites dos indivíduos. […] Dessa forma, podemos considerar que a articulação entre o professor de sala regular e o professor especializado pode ser uma ponte para que os profissionais alcancem níveis de aprendizagem superior e os alunos possam avançar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as dimensões da colaboração precisam ser consideradas: professor especialista e professor de sala comum; professor especialista e aluno; professor de sala comum e aluno; aluno e aluno; aluno e demais membros da escola. (p.32).

Nesse modo de compreender, este estudo tem como principal objetivo avaliar a importância da Estimulação Essencial para alunos com NEE. A partir dessa avaliação promover maior aprimoramento e/ou aperfeiçoamento das técnicas utilizadas, com a função de disponibilizar, socializar modos de trabalhar com o aluno favorecendo maior desenvolvimento das suas potencialidades.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A pesquisa ora realizada é de natureza qualitativa, tem como lócus o Centro Regional de Educação Especial de Mossoró – CREE-MOS, situado a Rua João Marcelino, S/N, Bairro Santo Antônio, Mossoró, Rio Grande do Norte. O CREE-MOS é um dos quatro polos no Rio Grande do Norte, que recebe alunos da educação básica ao ensino médio, com NEE que estejam matriculados em salas de aula regular, a proposta é atender no contraturno da escola. No CREE-MOS, campo empírico deste estudo e onde foram experienciadas a prática com a estimulação essencial, neste ano de 2017, há 120 alunos matriculados, nos turnos matutino e vespertino em salas organizadas de acordo com as necessidades individuais de cada um: sala de recursos multifuncionais, informática, brinquedoteca, ludicidade, psicomotricidade, educação física, alfa1, estimulação essencial e a itinerância. Essa pesquisa foi realizada com alunos atendidos na sala de Estimulação Essencial, durante o período de 09 anos, com 02 atendimentos semanais, de 50 minutos cada, individual e/ou coletivo, de acordo com as necessidades do aluno.

A escolha pela pesquisa qualitativa deve-se principalmente ao fato de que o homem não é um ser passivo, mas que de forma intermitente e contínua, interpreta o mundo em que vive e, a partir dessa interpretação modifica-o. A referida capacidade de interpretação o diferencia dos outros animais; dessa forma, há a necessidade de usar uma metodologia que leve em conta essas diferenças. A vida do ser humano é compreendida como uma constante atividade interativa e interpretativa, o que, só pode ser realizada pelo contato com outras pessoas.
Com o objetivo de avaliar sobre a importância da Estimulação Essencial no processo de Inclusão, foi percebido que a pesquisa qualitativa, neste artigo, é a que melhor pode contribuir

ISBN: 978-85-5757-065-8

para organização e interpretação dos dados. Essa compreensão deve-se ao fato de que cada aluno, professor, família, comunidade têm as suas vivências e experiências singulares que ajudam na formação de uma coletividade e comunidade, colaboram ainda para que o indivíduo seja reconhecido como um ser participativo e atuante ou não.

De acordo com Minayo (2010, p. 47), a pesquisa social pode ser entendida como os vários tipos de investigação que tratam do ser humano em sociedade, de suas relações e de sua produção simbólica. Considerou-se então, os elementos elencados por Minayo (2010) como norte para o registro da vivência da autora deste artigo, a fim de com o subsídio teórico de autores com domínios sobre a Estimulação Essencial compor um texto reflexivo e informativo sobre o referido tema.

2.2 Resultados e Discussões

Aqui serão discutidos os resultados e vivências com alunos que apresentam NEE, com a atuação da Estimulação Essencial como vetor que visa contribuir para inclusão desses alunos na escola regular e meio social e familiar do qual faz parte; assim como a importância de modificações, sejam no campo das adaptações pedagógicas, curriculares, estruturais e espaciais com o objetivo de favorecer as potencialidades intelectuais e cognitivas desses alunos.

2.2.1 A Concepção da Inclusão na Educação Especial

Observa-se que as políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência estão sendo atualizadas e aumentadas no decorrer desses anos de forma rápida, facilitando o acesso dessas pessoas à educação, saúde e participação como um ser construtor em seu meio social.

O Decreto n° 6.949 de 25 de agosto de 2009, promulgou a convenção internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, tem como princípios gerais: o respeito pela dignidade, autonomia, a não discriminação, à participação e inclusão social, o respeito pelas diferenças, a igualdade de oportunidades, acessibilidade, dentre outros. Já o Decreto n° 7.612 de 17 de novembro de 2011, com o lançamento do Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Viver sem limite – propõe fazer com que a inclusão aconteça de fato na vida dessas pessoas, por meio de políticas públicas de acesso à educação, inclusão social, saúde e acessibilidade.

Segundo o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2005), os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade e, alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam para uma construção rápida de espaços na sociedade menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. Ainda diz que, quando se compreende a educação como um direito de todos e do processo de inclusão educacional numa perspectiva coletiva de comunidade escolar, assim reforça a necessidade de construção de escolas inclusivas com redes de apoio à inclusão.

No entanto, é visível que os decretos e leis anteriormente falados, por si só, não garantem o direito dessas pessoas de fato, pois elas continuam a encontrar barreiras para sua participação e inserção na sociedade; os seus direitos continuam sendo violados em todo o Brasil e mundo, a maioria ainda vive em extrema situação de pobreza: principalmente as mulheres e crianças, que são expostas a maiores riscos de sofrer violência, abuso e abandono.

A inclusão social é uma responsabilidade de toda a sociedade, e isso é complexo por saber que não temos uma sociedade inclusiva, mas sim discriminatória e hierarquizada. Logo as pessoas com deficiências ficam à margem dessa sociedade.

É preciso acontecer um trabalho maior de conscientização social com as pessoas, educadores ou não. Nesse propósito, objetiva-se o entendimento acerca do dever com os outros e com a comunidade a qual pertencem, o respeitar as diferenças e participar de forma ativa no processo de inclusão, além de ajudar na promoção de um maior acesso às Tecnologias Assistivas (TA) e ofertar maior apoio e proteção a família da pessoa com deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2.2 Estimulação Essencial

Segundo Silva (1996) a Estimulação Essencial é um conjunto de estímulos oferecidos às crianças, com dificuldades e/ou deficiências, de modo a lhes garantir um desenvolvimento tão harmônico quanto possível. O propósito da Estimulação Essencial não é transformar o comportamento das crianças, comparando-as com aquelas sem deficiência, mas prevenir, detectar, recuperar ou minimizar desconfortos das deficiências e seus efeitos.

A estimulação que a criança recebe desde o seu nascimento, perdurando em seus primeiros anos de vida é indispensável, pois este período é considerado essencial ao desenvolvimento humano. Porém Silva (1996), afirma que todos os momentos são propícios à estimulação e que, não somente as crianças com atraso de desenvolvimento cognitivo e/ou motor necessitam ser estimuladas.

A Estimulação Essencial é produtiva quando professores da sala de aula regular, professores do AEE, profissionais da saúde e família trabalham em conjunto e de forma harmônica. O cérebro não é um sistema funcional imutável e isso é explicado pelo fato de muitas pessoas que sofrem lesões neurológicas, até mesmo graves, não apresentarem o quadro esperado para o tamanho da lesão, e com os estímulos adequados, podem recuperar muitas funções até mesmo de forma espontânea, subsistindo a lesão. Quanto mais precoce o diagnóstico e a intervenção adequada melhor será a evolução da pessoa comprometida.

Segundo o Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial (2005) a Neurologia também tem contribuído com alguns outros importantes conceitos, como por exemplo, a noção de Plasticidade Neural. A plasticidade do cérebro refere-se a sua capacidade de estabelecer novas conexões no córtex cerebral e, desta forma, superar o efeito de alguns tipos de lesão. A plasticidade funcional e a capacidade compensatória do Sistema Nervoso Central são fatos que têm sido extensamente comprovados pela pesquisa básica neurológica, porém a neuroplasticidade diminui com a idade e isso indica a importância da intervenção nos primeiros anos de vida, a qual terá consequências importantes para o tempo de ingresso no ensino fundamental. Nesse direcionamento Doidge (2011, p. 336) diz:

> O que aprendemos ao examinar atentamente a neuroplasticidade e o paradoxo plástico é que a neuroplasticidade humana contribui para os aspectos restritos e irrestritos de nossa natureza. Assim, embora sendo verdade que grande parte da história do pensamento político ocidental gira em torno das atitudes que várias épocas e pensadores sustentaram sobre a questão da plasticidade humana, a elucidação da neuroplasticidade humana em nossa época, se cuidadosamente pensada, mostra que a plasticidade é um fenômeno sutil demais para apoiar de forma inequívoca uma visão mais limitada ou ilimitada da natureza humana, porque na realidade, ela contribui tanto para a rigidez como para a flexibilidade dos homens, dependendo de como seja cultivada.

Podemos refletir então, que a Estimulação Essencial e a Plasticidade Neural são campos infinitos de estudo e experiências. Por esse motivo e sua intrínseca relação com o campo da educação é que nesta investigação privilegiamos essa discussão pertinente e enriquecedora para desenvolver, estimular pessoas com NEE.

2.2.3 A Estimulação Essencial como vetor facilitador da aprendizagem para alunos com NEE.

Segundo (Brasil,1995) as Diretrizes Educacionais sobre estimulação precoce , os programas de Estimulação Essencial podem prevenir ou atenuar os possíveis atrasos ou defasagens no processo de evolução da criança, inclusive, mais de cinquenta por cento de crianças com deficiências poderiam atingir um desenvolvimento típico, desde que, fossem adotadas efetivamente, medidas de prevenção, dentre elas a estimulação.

Todos os alunos podem ser beneficiados pelos programas de Estimulação Essencial, já que abrange todos os tipos de NEE, levando-se em consideração, naturalmente, os aspectos

ISBN: 978-85-5757-065-8

de cada pessoa, da sua deficiência e, principalmente, das suas potencialidades.

Deve-se desenvolver serviços direcionados, normas e procedimentos de acordo com os progressos tecnológicos e científicos relacionados à Estimulação Essencial, pois esses estudos, que estão sempre agregados à plasticidade neural, produzem bem mais um atendimento diversificado, eficiente e direcionado para cada aluno específico. No entanto é importante ressaltar que a Estimulação Essencial é fundamental para crianças de 0 a 3 anos, uma fase muito importante no desenvolvimento neuropsicomotor e de aprendizagem. Defende-se que as políticas públicas para Educação Especial deveriam contemplar todas as crianças para que a escola as recebesse e começasse, o quanto antes, a estimulação para sua aprendizagem e adaptação escolar.

É importante ressaltar que a Estimulação Essencial não pretende transformar em "normais" as crianças com NEE, mas prevenir, detectar, minimizar, recuperar ou recompensar as deficiências e seus efeitos.

Para o atendimento dessas crianças devem ser oferecidos recursos apropriados: físicos, tecnológicos, materiais e humano, a fim de lhes proporcionar interações saudáveis, que promovam evoluções significativas no seu processo de aprendizagem. O atendimento deve ser baseado nas potencialidades e habilidades da criança bem mais do que nas limitações. As técnicas e os procedimentos devem ser selecionados de acordo com as peculiaridades de cada criança; para isso, há a necessidade de parcerias com professores da sala de aula regular, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psiquiatra, psicopedagogo, etc., além de visitas domiciliares. No processo avaliativo com a criança deve conter escalas avaliativas de evolução de cada criança, estabelecendo-se um espaço de tempo de acordo com as necessidades individuais do aluno.

Após a avaliação, faz-se a análise das informações obtidas, a interpretação dos dados, o plano de atendimento individual e, periodicamente, deve-se fazer uma reavaliação para observar se os resultados estão sendo alcançados. As sessões podem variar de 1 a 2 vezes por semana, tendo em vista que a criança recebe no mesmo local outros atendimentos, o tempo de atendimento é variável para cada criança e pode ser ampliado ou diminuído de acordo com a capacidade adaptativa de cada um.

Toda pessoa, por mais grave que seja o seu quadro, tem condições de aprender e de receber os benefícios da Estimulação Essencial, no entanto é importante ressaltar que, não somente a falta de estimulação prejudica o indivíduo, mas também o excesso e a estimulação inadequada podem produzir um efeito contrário, prejudicando o desenvolvimento físico, motor, cognitivo, da linguagem e sensório-perceptivo.

As áreas em que o professor da Estimulação Essencial pode atuar são amplas e diversificadas, mas podem ser estruturadas de acordo com as NEE de cada aluno, como:

a) Área sensório perceptiva – estimula as diferentes percepções sensoriais, explorando de forma diversa materiais e substâncias, visa a interpretação dos estímulos e a compreensão do ambiente. De acordo com Bibas e Duarte (2009), o desenvolvimento dos sentidos são vias de entrada para levar informações ao cérebro, ou seja, são caminhos para a aprendizagem. As áreas estruturantes são: auditiva, gustativa, sinestésica, tátil, percepção e visual.

b) Área da linguagem oral e comunicação – objetiva oportunizar a criança habilidades para que ela possa comunicar-se através da linguagem oral e/ou gestual com espontaneidade. Os conteúdos estruturantes são: respiração, comunicação e linguagem.

c) Área do alto cuidado e área motora – essas áreas são interligadas e objetivam proporcionar ao indivíduo meios para a aquisição de hábitos de independência no seu próprio cuidado, utilizando recursos próprios, os que são oferecidos pelo meio e estejam ao seu alcance. Conteúdos estruturantes: higiene pessoal, alimentação e vestuário. Considerando a área motora, essa intervenção tem também como objetivos: uma postura adequada, equilíbrio e uma locomoção independente. Conteúdos estruturantes: coordenação motora, psicomotricidade, capacidade física, alongamentos e relaxamentos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

d) Área sócio emocional – deve proporcionar a criança meios para estabelecer vínculos afetivos e estímulos necessários para que ela possa interagir com outras pessoas, expressando seus desejos, desagrados e necessidades. Conteúdo estruturante: socialização. Daí a importância de atendimentos também coletivos como já citados anteriormente.

Como visto, a Estimulação Essencial é importante em todas as fases da vida, no entanto ela tem um melhor resultado quando realizada nos primeiros anos de vida da criança. Infelizmente, na minha vivência na sala de recurso da Estimulação Essencial no CREE-MOS, as crianças já chegam com uma idade mais avançada, já apresentando grandes dificuldades, principalmente nas áreas acima citadas, necessitando de um maior tempo de atendimento, pois em muitos casos, temos que trabalhar com crianças que já apresentam grandes dificuldades físicas, posturais, hábitos, comportamento e aprendizado ineficientes e/ou inadequados para criança , então dentro disso tudo, são valorizadas as potencialidades que a criança tem que possibilitem o seu aprendizado; óbvio contando com a plasticidade neural que todos temos.

2.2.4 Adaptações na Educação Especial para um melhor resultado da Estimulação Essencial

Observa-se que a principal adaptação a ser realizada é a introdução dessas crianças mais cedo no Atendimento Educacional Especializado, na sala de Estimulação Essencial, para que elas possam receber efetivamente estímulos precoces e possam desenvolver as suas habilidades biopsicomotoras e de aprendizagem de forma satisfatória e no tempo adequado. Há também grandes lacunas nas escolas públicas, como: a falta de material pedagógico adaptado, de cuidadores na escola que possam dar um suporte maior, de atualizações contínuas para os professores, de desconhecimento da dificuldade do aluno e de como ajudá-lo, de um ambiente mais saudável, assim como uma alimentação mais adequada para as crianças menores e de professores colaboradores.

Comprovadamente, principalmente por autores como Bobath(1991), a criança que recebe uma estimulação adequada mais cedo tem maiores chances de desenvolver as suas potencialidades, quando isso lhe é negado, tira-se seu direito social e de sua cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a pessoa com NEE ainda encontra muitas barreiras e desafios em seu dia a dia, seja na escola ou na comunidade como um todo, pois ela não é vista como um sujeito com todas as suas capacidades e potencialidades, mas somente alguém que apresenta dificuldades, portanto ineficiente para participar do seu meio. Situação tão constante que dificilmente se ver uma pessoa com NEE ocupando cargos importantes, nem mesmo dentro das universidades, e os que conseguem entrar, têm dificuldades de ser colocado no mercado de trabalho.

No percurso deste estudo fica claro que a Estimulação Essencial é um vetor importante, facilitador da inclusão do aluno com NEE, pois pode facilitar o ser reconhecido e se fazer conhecer como um ser atuante, participante e produtivo do seu meio, tanto como as demais pessoas.

Na minha experiência como professora do Atendimento Educacional Especializado, na sala de Estimulação Essencial, um dos fatos que mais tem prejudicado o aluno é a idade já um pouco tardia com a qual ele chega para esse atendimento. Como sinaliza a literatura, um dos fatores que contribui para o sucesso é a precocidade do atendimento, pois o cérebro em formação tem uma capacidade extraordinária de fazer conexões neurais.

No entanto, a capacidade do cérebro é infinitamente maior do que pensamos, pois através de estímulos externos dados a ele, faz sinapses e conexões neurais durante toda a vida de uma pessoa, devido a sua plasticidade. Então o ser humano é um eterno aprendiz, com capacidade contínua de evoluir, crescer, aprimorar-se, adquirir conhecimentos e transformar o meio em que vive com ou sem NEE. Assim, outros desdobramentos dessa temática são pertinentes, principalmente no que se refere ao potencial de contribuição da Estimulação Essencial para todas as crianças, podendo vir a ser um campo de conhecimento para as formações continuadas de professores atuantes na infância.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado, Colaboração e Criação no Processo de Transformação da Escola no Atendimento às Diferenças.** EdUFERSA: Mossoró, 2015.

BIBAS; Josiane Mayr; DUARTE, Ângela Marques. **Ideias de estimulação para a criança com síndrome de down:** brincando e se desenvolvendo em casa. Curitiba: Artes&Textos, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **RESOLUÇÃO CNE/CEB N°2, de 11 de setembro de, 2001.** Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB2001.pdf>. Acesso em: 12 de maio de 2017.

DOIDGE, Norman. **O Cérebro que se transforma**/Norman Doidge; tradução Ryta Vinagre. - Rio de Janeiro, pág. 336: Record, 2011.

MINAYO, M.C. de S.(2010). **O desafio do conhecimento:** Pesquisa qualitativa em saúde. (12° edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco.

RESOLUÇÃO N° 03/2016 – **CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2001, capítulo II DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**, Art.4° do I ao IV, Diário Oficial do Rio Grande do Norte 10/12/2016.

BRASIL.Secretaria de Educação e do Desporto. **Diretrizes Educacionais sobre a Estimulação Precoce:** O Portador de Necessidades Educativas Especiais. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 1995.

SILVA, Maria de Lourdes Pereira. Estimulação Essencial, Por quê? **Revista Integração**, ano 7, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial(2005).

A neurophysiological basis for the treatement of cerebral palsy. K. Bobath, 1991 – books.google.com

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Francimar Barbosa de Oliveira

Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

RESUMO

O referendado artigo trata do Atendimento Educacional Especializado e as suas implicações quanto a deficiência intelectual numa Escola Municipal de São Paulo do Potengi - RN. É por meio desta temática, que refletimos sobre a forma como se dá esse atendimento e a prática docente no AEE, imbricadas no processo educacional desse público alvo: a escolarização da pessoa com deficiência intelectual. O objetivo do artigo foi discutir sobre a deficiência intelectual e sua relação com as salas de AEE e as salas regulares de ensino. Tal proposta, tem como base metodológica o estudo sistemático de obras bibliográficas, documentos oficiais da Legislação e informações sobre o AAE e as salas regulares de ensino em São Paulo do Potengi. Dessa maneira, o propósito foi investigar como funcionam as salas regulares de ensino, no intuito de adquirir conhecimentos sobre como ocorre à educação de pessoas com deficiência intelectual nesse âmbito. Desta feita, verificamos a relevância da relação entre a sala de aula regular e as contribuições do AEE no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deficiência intelectual, possibilitando ressaltar suas potencialidades e inseri-los no universo social de modo, que o mesmo possua autonomia e habilidades para desenvolver-se futuramente.

PALAVRAS-CHAVE: DEFICIÊNCIA; INTELECTUAL; ATENDIMENTO.

ABSTRACT

The referendum article deals with Specialized Educational Attendance and its implications regarding intellectual disability in the Municipal Schools of São Paulo do Potengi - RN. It is through the thematic that we look for with regard to this type of attendance and the teaching practice not AEE in the educational process of the target public: a schooling of the person with intellectual deficiency. The aim of the article was to discuss intellectual disability and its relation to ESL rooms and as regular teaching rooms. Such proposal, as methodological basis or systematic study of bibliographical works, official documents of the Legislation. Thus, the purpose is to investigate how they function as Regular rooms in order to acquire knowledge about how to occur in education of people with intellectual disability in this field. Some authors discuss the subject and it is proposed to emphasize the contribution of AEE in the education of patients with intellectual disability.

Keywords: Intellectual; Disability; Attendance.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Entre muitas discussões que existem na educação inclusiva, percebe-se que os conceitos em relação à deficiência intelectual ainda causam uma confusão conceitual ou de entendimento, uns chamam atraso mental, deficiência mental, outros conduta atrasada, déficit intelectual ou ainda usam outros termos muito discriminatórios e preconceituosos. De acordo, com as os estudos desenvolvidos no Brasil a expressão recomendada é "deficiência intelectual".

Desde o início da colonização a educação brasileira é marcada por estereótipos que caracterizam a época, onde a discriminação e as teorias vigentes naquele período promoviam situações de exclusão e segregação das pessoas. Mesmo até o século XX os deficientes mentais, como eram assim designados, foram alvo de rejeição pela família, pela sociedade e pela escola que de forma preconceituosa rotulou e os excluiu do estado social mantendo-os em orfanatos, prisões, manicômios e até mesmo em seus lares aprisionados em espaços isolados do convívio social.

As conquistas em favor das pessoas com deficiência vieram a tona no final do século XX e assim gradativamente o público deficiente e emerge a nível mundial através de movimentos sociais de luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva.

No Brasil, as associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência tomam conta desse cenário e em seguida se percebe a formação de políticas educacionais que se desdobram com o apoio da legislação e da abertura das escolas para o processo de integração dos alunos com deficiência e em seguida com o advento da inclusão a formação das salas de recursos e de AEE. Todavia é percebido que mesmo nos dias atuais e com os avanços sociais, tecnológicos, pedagógicos e com a luta para promoção de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência, sejam elas quais forem, encontramos entraves e desafios.

O combate ao preconceito e a busca pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência perante a sociedade é mesmo uma luta, dada às dificuldades de acesso e da mudança de mentalidade que o tema requer para a própria escola se abra como espaço inclusivo.

Hoje não podemos dizer que não existem Legislação no Brasil que dê conta de atender princípios democráticos e que suscitem uma educação inclusiva de qualidade, porém a falta de vontade política e de esclarecimento sobre o tema ainda suprimem o direito dos cidadãos deficientes. Mas, mesmo com as dificuldades e desafios vê-se que a educação inclusiva toma forma e já adentra a escola não somente no campo teórico, como também na forma de práticas educativas.

Nas instituições de ensino de São Paulo do Potengi – RN a inclusão de alunos com necessidades educacionais é uma realidade, percebe-se que estas vêm promovendo a matrícula dos alunos, adaptando a estrutura física às necessidades do seu alunado, bem como promovendo a capacitação dos docentes na área.

Neste artigo tínhamos como objetivo identificar a Legislação referente ao funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, como também investigar como está organizado o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares da rede municipal de ensino de São Paulo do Potengi- RN, quanto ao atendimento das crianças matriculadas no Ensino Fundamental de 6 a 12 anos e quais suas contribuições para a inclusão escolar para o público-alvo da deficiência intelectual.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Geralmente as escolas têm uma certa resistência em relação à inclusão de alunos com deficiência intelectual e nesse sentido precisa-se apurar o que causa esses entraves. Sabe-se que através da LDBEN – Lei nº. 9394/96 – o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais tornou-se uma realidade, e para consolidar os preceitos legais referentes a tal questão surgiu à necessidade de investigar como o Atendimento Educacional Especializado desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo do Potengi, contribui para a inclusão do aluno na sala de aula comum.

De acordo com os preceitos legais, o acesso à educação, em qualquer nível, é um direito humano inquestionável e, por isso as pessoas com deficiência, em idade de frequentá-la, não podem ser privadas dela. Se for para diferenciá-la, que seja para incluí-la e não para excluí-la. Isso é muito diferente de tratar igualmente os iguais e desigualmente os diferentes.

O Brasil já avança para o cumprimento do princípio da igualdade, e esta é uma conquista importante, mas que só poderá ser comemorada quando toda criança com algum tipo de necessidade educativa especial e em condições de aprendizagem estiver em sala de aula. Neste contexto, o município de São Paulo do Potengi - RN, tem investido para efetivação de melhorias para garantir aos educandos o acesso à educação formal de qualidade, que viabilize seu processo de socialização para vida e a futura profissão, sendo uma das possibilidades a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas da rede.

As Salas de Recursos Multifuncionais desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que consiste, basicamente, na utilização de recursos educacionais específicos e suas estratégias pedagógicas de acordo com a necessidade de cada aluno, complementando e/ou suplementando a educação do ensino regular.

O Atendimento Educacional Especializado deve ser uma ação dos sistemas de ensino para acolher a diversidade ao longo do processo educativo. Podemos afirmar que a atribuição maior do AEE é a de identificar os obstáculos que impeçam ou limitem o aluno de participar e de se desafiar para alcançar os objetivos educacionais propostos pela escola e, por fim, construir as condições necessárias para a superação destes obstáculos.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem por atribuição a educação para a autonomia e isto significa muito mais do que dar acesso, significa promover o educando em seu pleno desenvolvimento físico, intelectual e social. Significa acreditar nele, em seu potencial para aprender sempre mais.

Podemos dizer que a autonomia diz respeito a gerenciar a própria vida. A autonomia nos faz tomar decisões para nós mesmos, sempre lembrando que estamos em relação com os outros. A autonomia é conquistada e não é uma qualidade frequentemente observada nas pessoas com deficiência.

O professor da sala multifuncional nesse contexto deve assumir o papel de um mediador-investigador, pois estará em constante contato com a família e/ou responsável da criança, professores do ensino regular e profissionais de diversas áreas como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, assistente social que desenvolvam serviços específicos com o educando com necessidades educativas especiais para buscar maiores informações a respeito deste.

O desenvolvimento deste artigo foi baseado na análise qualitativa, visto que está possibilita a escolha de um problema, estudo e análise de referências selecionadas e a reflexão sobre as informações e dados coletados da realidade, procurando assegurar a flexibilidade nas diferentes

ISBN: 978-85-5757-065-8

etapas propostas e, principalmente, confrontando a prática docente com os pressupostos teóricos que fundamentarão os estudos a serem realizados.

Considerando que é necessário embasamento teórico, nos referendamos em teóricos que nos possibilitassem analisar sobre o Atendimentos Educacional Especializado e suas contribuições para o aluno com deficiência intelectual, dentre eles citamos: Mantoan (2010, 2006, 1997), Vygotsky (2001), entre outros autores. Para tanto, entendemos que as salas de Atendimento Educacional Especializado se apresentam como elo de ligação entre todos da escola, portanto a tarefa educacional da mesma se embasa na intervenção precoce ou no acompanhamento e na busca de outros parceiros que possam colaborar com aluno com deficiência intelectual e seu processo de aprendizagem.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ALUNO COM DEFICÊNCIA INTELECTUAL

O presente artigo irá abordar sobre a deficiência intelectual a partir de uma pesquisa bibliográfica, documental, por meio de dados coletados no *locus* das Salas de Atendimento Educacional Especializado do Município de São Paulo do Potengi – Rio Grande do Norte.

A escolha da base de coleta dados se deu pelo fato de que são nestas fontes que se concentram os principais registros de atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual.

O estudo foi pensado com base na necessidade de ampliar as pesquisa na área de inclusão, em virtude, ainda dá pouca produção de artigos relacionados ao tema desejado e com isso contribuir para aprofundar as discussões no âmbito do atendimento educacional especializado e suas atividades com os alunos com deficiência intelectual. Auxiliando assim, a pensar sobre a educação das pessoas com deficiência Vygotsky (1997) enfatiza que não deve ser minimalista, nem reducionista; ressaltando que:

> As teorias pedagógicas minimalistas e pessimistas (...) tentam na prática reduzir a educação da criança com atraso profundo a um adestramento, é dizer, que tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semi animal. A obediência é a exigência fundamental A obediência é a condição fundamental que se coloca nesta criança. O cumprimento automático de hábitos úteis se considera o ideal de toda sua educação. VYGOTSKY (1997, p. 244)

Entende-se que Vygotsky (1997), evidencia o processo de ensino aprendizagem que se dá desde a infância, pois, quando o ser humano nasce possui apenas os recursos biológicos, e é a partir do meio social e em contato com o mundo circundante que se concretiza o processo de socialização do sujeito apreendendo os costumes, valores, habilidades e competências que é fruto das experiências de sua interação. Ainda com base em Vygotsky (1997), pode-se observar a crítica aos que procuram segregar e minimizar o círculo social, neste entendimento a educação deve ser mesma tanto para pessoas com deficiência, quanto para as pessoas ditas “normais”.

De acordo com a Declaração de Salamanca, o conceito de inclusão é um desafio para a

ISBN: 978-85-5757-065-8

educação, uma vez que estabelece que o direito à educação é para todos e não só para aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, como podemos observar no trecho abaixo:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (SALAMANCA: 1994, p.32).

A Declaração de Salamanca defende a ideia de que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos, independentemente de suas capacidades. Ao mesmo tempo, ela apontava a escolarização de crianças em escolas especiais, nos casos em que a educação regular não pode satisfazer às necessidades educativas ou sociais do aluno.

A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nª 3.956/2001, no seu artigo 1ª define deficiência como [...] "uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social". Essa definição ratifica a deficiência como uma situação.

O processo educativo deve consistir em incluir o sujeito com deficiência em um determinado meio social e possibilitar a compensação de suas necessidades e especificidades para possíveis intervenções educativas.

O aluno com deficiência mental enfrenta vários impasses no ambiente da escola dita comum e para que se compreenda o que é o Atendimento Educacional Especializado é preciso mais que uma conceituação se faz necessário uma visão mais abrangente que envolve o currículo e práticas educativas numa perspectiva inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de "não saber" ou de "recusa de saber" para se apropriar de um saber que lhe é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu. (BATISTA E MANTOAN in BRASIL: 2007, p. 23)

No que tange ao atendimento das crianças com deficiência a aplicação de metodologias diferenciada, bem como a adaptação do currículo se tornam necessário atender os objetivos e desafios dentro do processo de ensino-aprendizagem por ser algo complexo e dinâmico.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3. TECENDO REFLEXÕESSOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SÃO PAULO DO POTENGI/ RN

Especificamente o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de AEE, ocorrem mediante um diagnóstico baseado nas observações do professor da sala regular e dos laudos médicos que são anexados a documentação do discente. A deficiência não deve ser compreendida como um aspecto simplesmente orgânico, como um defeito, mas que é preciso que os sujeitos tenham oportunidade de vivenciar no campo social momentos sistematizados ou não para que se desenvolvam de forma que "as particularidades psicológicas da criança com deficiência tem a base não só no núcleo biológico, e sim no social." (VYGOTSKY:1997, p.81).

O processo de inclusão do aluno nas Escolas de São Paulo do Potengi –RN começa desde a Educação Infantil e já contempla os demais segmentos de ensino. A partir da matrícula e de uma solicitação do professor da sala regular o professor de AEE irá coletar os dados e documentos do aluno com deficiência intelectual, conseguinte contactar os responsáveis pelo referido discente para autorizar o atendimento e responder o questionário de diagnóstico que irá compor o Plano de Atendimento Educacional Especializado para atender o aluno.

Na pesquisa percebeu-se que há a parceria e sintonia entre os professores das salas de AEE e da sala regular de ensino para que se possa propiciar ao aluno com deficiência mental, a acessibilidade de forma que o referido aluno sai uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

> 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, p.10).

Considera-se que é importante que o atendimento seja realizado baseado nos objetivos propostos pela escola sem criar amplas expectativas por parte das famílias, porém considerando que esse aluno possa ter oportunidade de aprender num ambiente inclusivo e que sejam oportunizadas experiências colaborativas com os atores educacionais envolvidos no processo.

Incluir significa quebrar um paradigma da escola regular. É mais que isso é oportunizar ao sujeito aprendente situações em que os conteúdos sejam fomentados de forma adaptativa. É nesse contexto de mudanças de atividades e serviços da escola que se mostra a importância do professor especializado em Educação Especial para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiadores para os alunos com deficiência.

Percebe-se que não pode haver uma substituição do espaço da sala de aula comum ou entender o Atendimento Educacional Especializado como um reforço escolar. O trabalho a ser desenvolvido nas salas de AEE deve estabelecer conexões entre o docente especializado e o professor

ISBN: 978-85-5757-065-8

do ensino comum, ou seja, da sala regular sendo prioritário que haja uma discussão curricular sobre os processos inclusivos que se desdobram nas práticas educativas.

É verdade que os docentes de modo geral têm muitas dificuldades de trabalhar com os alunos com deficiência intelectual. Muitos professores reclamam da falta de laudos dos alunos e mesmo sendo perceptível aspectos da deficiência, ainda permanecem presos à ideia de que só é possível trabalhar com o aluno efetivamente confirme essa hipótese.

> Árdua tarefa que nos anuncia a contemporaneidade: a de compreender, dialeticamente, a relação entre um e outro espaço de aprendizagem – o comum e o especial –, para não cometer os mesmos erros do passado, de simplesmente repetir lições, ou reforçar o aluno, mas, sim, desafiar os limites colocados pela condição da deficiência intelectual que, sendo primária, deve ocupar um espaço secundário na definição das metas educacionais e nas propostas pedagógicas. Assim, entendemos que não se trata de superar a deficiência, já que é condição; todavia, superar a concepção que a interpreta como localizada no sujeito, portanto, individual e fora da esfera social ou educacional. (MILANEZ; OLIVEIRA; MISQUIATTI: 2013, p.19).

A deficiência intelectual é definida como uma incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual isto é, no raciocínio, na aprendizagem, na resolução de problemas e até mesmo na adaptação e socialização da pessoa.

> A definição proposta em 1992, na nova versão do manual de definição e classificação da American Association on Mental Retardation, que diz: A deficiência mental refere-se a limitações substanciais no desenvolvimento corrente. Caracteriza-se por um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, que ocorre juntamente com limitações associadas em duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas possíveis: comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, habilidades sociais, utilização da comunidade, autogoverno, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência mental manifesta-se antes dos 18 anos (FIERRO: 2004, p.195).

Dessa forma, constatamos que essa dificuldade apresentada pela maioria dos professores quanto à conceituação e compreensão da deficiência intelectual limita a atuação deles com os alunos com deficiência intelectual, tanto nas classes comuns como no Atendimento Educacional Especializado, pois imaginam só ser possível algum tipo de intervenção com base no rótulo que é dado ao aluno. Precisamos apreender o sentido da "diferença", para que possamos reconhecer e valorizar o potencial de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Criar oportunidades semelhantes de aprendizagem, não dão conta de um processo educativo, mas garantir os direitos dos alunos com deficiência intelectual, possibilitando que estes possam atuar como seres humanos e participantes da vida social. Nesse sentido é possível pensar o atendimento educacional especializado dentro contexto deste receberem condições diferenciadas de desenvolvimento e educação na perspectiva de serem sujeitos do direito e poder participar das vivencias em sociedade e da cultura em que está inserido.

ISBN: 978-85-5757-065-8

No Município de São Paulo do Potengi, a parceria entre a escola, a família e contato com parceiros como o Conselho Tutelar, Conselho de Direitos da Criança e do Adolescente, Profissionais da Assistência Social e da Saúde tem possibilitado o fortalecimento de vínculos e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência como mostra o avanço quantitativo.

Atualmente são sete escolas com salas de recursos multifuncionais, sendo que destas quatro já estão funcionando plenamente e as outras estão dentro das metas do Plano Municipal de Educação para ser ativadas. A equipe de especialistas no AEE conta com uma psicopedagoga, cinco professoras de atendimento e uma coordenadora no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo, com Plano Municipal de Educação e a política educacional desenvolvida no Município de São Paulo do Potengi a escola deve se permitir criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, compreendendo que as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar.

É preciso coragem e atitude pedagógica para que promover qualquer que seja o processo de aprendizagem e para qualquer que seja o individual, tudo isso perpassa o conhecimento, a vontade política e o compromisso social da escola.

3.1 Avaliação do aluno com deficiência intelectual: o contexto do AEE

A avaliação é um processo complexo e como tal, na escola define papeis entre que avalia e quem é avaliado. A avaliação do aluno com deficiência intelectual é complexo e deve refletir sobre as condições de aprendizagem é um processo permeado pela subjetividade daquele que observa ou avalia.

Identificou-se que a busca de indicadores ou conceitos avaliativos que possam funcionar como parâmetro para o docente avaliador, deve ter como base os objetivos de aprendizagem de acordo com a proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola de acordo com as discussões entre os atores educacionais envolvidos no atendimento do aluno. Nunca deve se desconsiderar aspectos mínimos desse processo, pois, algo que nos parece elementar pode significar um avanço significativo em particular para cada aluno.

Levantar as necessidades educacionais especiais dos alunos e atuar de forma que se possa intervir baseando-se na compreensão do processo de aprendizagem do aluno, percebendo quais são suas necessidades educacionais especiais, as quais precisam de respostas educativas adequadas é o desafio.

Na escola regular ainda sustenta-se muitas práticas homogenizadoras, tratando os alunos como “iguais”, os mesmos testes para todos do mesmo modelo, enfim, num processo inclusivo e avaliativo deve predominar a mudança de foco de análise da deficiência para as necessidades educacionais provenientes da mesma.

Não se trata de suprimir o currículo, mas sim, fazer as adaptações necessárias para que os conteúdos disciplinares a serem aprendidos pelos alunos sejam trabalhados na sala regular em consonância com a sala de AEE.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Uma das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como a condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação de aprendizagem, condizentes e responsivas as suas características. [...] Escola é espaço de aprendizagem para todos" (Mantoan: 2006, p. 60).

O professor da sala regular de ensino e o docente que atua no AEE ter claramente que essa avaliação se dá de forma integral percebendo pelo menos três âmbitos: o educacional (escola e ação pedagógica), o aluno (nível de desenvolvimento e condições pessoais) e a família (ambiente e convívio familiar). Nesse sentido o Plano Educativo Individual (PEI), enfatiza a importância da avaliação, comum e especial, e o trabalho em equipe, o qual permite partilhar as informação relativa a atuação do aluno em vários contextos.

> "Ao reunir pessoas de diferentes origens socioeconômicas, culturais, religiosas e com características individuais diversas, a escola e seus professores tem de planejar atividades favorecedoras da socialização, pensando-a como processo de adaptação do indivíduo a um grupo social e, em particular, de uma criança a vida em grupo" (MANTOAN: 2006, p. 61).

Ao atender um público tão diverso a avaliação e intervenção é de todos e não apenas do professor do AEE, portanto o resultado dessa aprendizagem é compartilhada e o aprendizado deve ser entendido como algo dinâmico que se dá sistematicamente na escola e mas que também fora dela sofre influências e se completa.

Durante a pesquisa nas salas de AEE de São Paulo do Potengi identificou-se que ao aluno com deficiência intelectual pode se aplicar como estratégia de avaliação: o estudo de caso, com vistas a construir um perfil do aluno e, da mesma forma, indica aspectos a serem avaliados em cada um dos âmbitos, embora centre na figura do professor do AEE o levantamento de informações, com o objetivo de elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual – PDI.

O apoio de um psicopedagogo na equipe também é importante principalmente no acompanhamento e introdução do estudo de caso. Não se exclui desse processo avaliativo os que usamos para os ditos normais como a função cognitiva: percepção, atenção, memória, linguagem, raciocínio lógico; função pessoal-social: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade, considerando cada faixa etária ou nível de ensino, porém no AEE considera-se as construções de habilidades e competências que o aluno desenvolve para atender os desdobramentos imbricados na sala regular e ensino.

> Um dos princípios da inclusão escolar é a universalização do acesso, ou seja, é a garantia da educação como um direito de todos. [...] a elaboração, implantação e constante avaliação da realização de compromissos assumidos em seu projeto pedagógico, seu funcionamento em muito depende das condições asseguradas em nível do sistema de ensino, condições essas que são engendradas por políticas públicas (Mantoan: 2006, p. 83).

ISBN: 978-85-5757-065-8

A inclusão é um processo e não algo estanque. Nessa dialética a escola precisa ser movida e nesse contexto os atores educacionais precisam se sentir parte, parceiros e colaboradores para o sucesso do aluno.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse estudo é possível perceber suas contribuições no âmbito das discussões sobre a Educação Inclusiva, especificamente sobre a Deficiência Intelectual. Analisando e refletindo sobre as possibilidades do trabalho do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Paulo do Potengi – RN, favorecendo um olhar sensível e cuidadoso sobre o processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência intelectual, que na ocasião foram atendidos.

Sendo possível, ainda, através desse trabalho, visualizar uma série de ações como: conhecer como acontece essa relação da sala de aula regular e o atendimento educacional especializado, tendo acesso as atividades cotidianas, visualizando a relação com a família, a observação dos alunos em atendimento; a construção da ficha de identificação e perfil destes alunos; construção de diagnósticos pedagógicos; psicopedagógicos; parecer social, bem como o acompanhamento destes alunos nas salas de recursos multifuncionais.

A inclusão é desafiadora para a escola e rompe com modelos tradicionais de ensino e reque uma nova postura docente principalmente do professor da sala regular para que se torne reconhecedora das diferenças do âmbito e possam romper com a insistente reprodução do modelo tradicional escolar e possa enfrentar os desafios da inclusão escolar, do reconhecimento as diferenças e apropriação do saber.

A implantação das políticas da educação inclusiva no Município de São Paulo do Potengi-RN e a definição do papel do AEE - atendimento educacional especializado e suas perspectivas, defrontam-se com as dificuldades da própria escola e seus atores atender os alunos com deficiência intelectual, onde a busca constante pela qualidade do ensino e a oportunidade de incluir os cidadãos com deficiência se faz na prática e com apoio de parceiros da saúde, assistência social e das famílias. Não é um trabalho isolado, mas, a união de esforços e pessoas para realizar aquilo que se propõe como inclusão.

Conclui-se ainda que o atendimento ao aluno com deficiência intelectual não deve estar condicionado somente a laudos médicos, e ou comportamentos e atitudes de pena dos sujeitos com deficiência, mas perceber as possibilidades de desenvolvimento desses sujeitos sem focar a deficiência e sim as construções que estes últimos desenvolvem ou serão capazes de fazer.

É o comprometimento dos profissionais em mudar as práticas avaliativas, o entendimento da escolas em relação a necessidade de se fazer adaptações curriculares e formar parcerias entre a sala regular, a família e outros profissionais envolvidos no processo educacional dos alunos são combustível para o avanço da inclusão no município de fato se concretizar na escola.

Acreditar no potencial dos alunos, respeitar as particularidades entender a igualdade nos direitos e oportunidades de aprendizagem e diferenças humanas se constitui no alargamento do entendimento que todos nós somos capazes e que cada um pode atuar no mundo de acordo com as suas possibilidades, uns mediando, outros executando, outros avaliando, todos e interagindo e se tornando aquilo que parece ser o maior desafio do século: humanos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**. Deficiência Mental. SEESP / SEED / MEC: Brasília/DF. Impressão e Acabamento, Gráfica e Editora Cromos – Curitiba.2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais,** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, César, MARCHESI, Álvaro, PALACIOS, Jesús (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, M. T. E. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. In: MEC. Inclusão: **Revista de Educaçãoo Especial**, v. 5, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan/jul, 2010.

_____, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

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

_____, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos/Maria Tereza ÉglerMantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Valéira Amorim Arantes, org. São Paulo: Summus, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

ISBN: 978-85-5757-065-8

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência intelectual.** Brasília: MEC/ SEESP, 2010

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo: Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **Plano Decenal de Educação – 2015-2026.** SMECD: São Paulo do Potengi/RN:2015

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**: fundamentos de defectología. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

O PROCESSO DE INCLUSÃO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: TRILHANDO CAMINHOS DE POSSIBILIDADES EM SÃO PAULO DO POTENGI/RN

Francisca Aparecida da Silva Bezerra

Sílvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

RESUMO

Atualmente a Educação Inclusiva e as práticas desenvolvidas nesse âmbito vêm sendo tema de debate e análise, fruto de um novo momento da educação frente aos paradigmas sociais e políticos que configuraram ao longo do tempo. Diante disso, esse estudo tem como temática central compreender como se constitui o Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede Municipal de ensino de São Paulo do Potengi – RN, e seu papel no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum. Verificando ainda o processo de inclusão e a oferta do AEE - Atendimento Educacional Especializado como forma de contribuir para a apropriação do conhecimento científico, o desenvolvimento de habilidades e competências sem negar o seus direitos de aprendizagem, promovendo a inclusão escolar e social. Vislumbra-se uma abordagem histórica da educação inclusiva no Brasil até a contemporaneidade, obtendo como objetivo discutir os avanços sociais, pedagógicos que vêm ampliando esse cenário e se desdobrando nas Salas de AEE. A metodologia para elaboração desse registro se constituiu por meio de uma pesquisa qualitativa, através de uma análise bibliográfica e documental. Conclusivamente apresenta-se uma reflexão sobre o AEE no referido município, percebemos com o estudo os avanço no tocante a relação no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especais, em virtude da parceria entre as salas de recursos multifuncionais e as salas de aula regular.

PALAVRAS-CHAVE: ATENDIMENTO; APRENDIZAGEM; INCLUSÃO.

ABSTRACT

Currently Inclusive Education and the practices developed in this scope have been the subject of debate and analysis, the result of a new moment of education in front of the social and political paradigms that have shaped over time. In view of this, this study has as central theme to understand how the Specialized Educational Attendance, made in the Multifunctional Resource Rooms of the Potengi - RN Municipal School of Education, and its role in the process of inclusion of students with special educational needs In the common class. Also verifying the process of inclusion and the offer of the AEE - Specialized Educational Assistance as a way to contribute to the appropriation of scientific knowledge, the development of skills and competences without denying their learning rights by promoting school and social inclusion. A historical approach of inclusive education in Brazil is contemplated until the present time, aiming to discuss the social and pedagogical advances that have been expanding this scenario and unfolding in the EEA Rooms. The methodology for the elaboration of this record was constituted through a qualitative research, through a bibliographical and documentary analysis. Conclusion is a reflection on the ESA in this municipality in a conscious and critical way.

KEY WORDS: ASSISTANCE; LEARNING; INCLUSION.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho analisou como se constitui o Atendimento Educacional Especializado, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais da rede Municipal de ensino de São Paulo do Potengi – RN, e seu papel no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na classe comum, na medida em que essas Salas têm como principal objetivo oferecer AEE - Atendimento Educacional Especializado de forma a contribuir para com a apropriação do conhecimento científico desses alunos, e dessa forma, promover o processo de inclusão escolar e social.

O papel do AEE é de oferecer o que não é próprio do currículo escolar, propondo objetivos, metas e procedimentos educacionais específicos e suas ações são definidas conforme o tipo de deficiência ou transtorno, numa perspectiva de complementar e/ou suplementar suas necessidades educacionais.

Os professores destas salas devem atuam de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações para promover a inclusão deste aluno.

Diante disso, levantou-se a seguinte questão: como tem funcionado o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede pública municipal de São Paulo do Potengi - RN?

A proposta deste trabalho é analisar o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), na rede municipal de São Paulo do Potengi - RN, como apoio na oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estudo consiste numa pesquisa bibliográfica, qualitativa e documental que versa sobre o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais deve partir de interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagens específicas de cada aluno, oferecendo subsídios pedagógicos e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos da classe comum.

2

. A INCLUSÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS PARA O AEE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) estabelece o direito de todos a educação, sendo o dever do Estado e da família promove-la, conforme enfatiza o Art. 2º sobre os princípios da educação nacional: *Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.* Entretanto, o referido artigo rege a educação de todos, sem exceção e com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Os principais documentos legais, relacionados aos direitos das pessoas com NEE,

ISBN: 978-85-5757-065-8

tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e a Declaração de Salamanca (1994) abordam algumas particularidades referentes à inclusão social e escolar desse público. Segundo determina a LDB 9.394/96:

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
>
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola
>
> regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
>
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
>
> § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

A Declaração de Salamanca manifesta de modo explícito que a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com NEE:

> Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 42)

O Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, assumindo o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE). Conforme definição deste Decreto, as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. O Decreto Nº 6.571 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica e o define como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nesse sentido o decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao projeto político pedagógico da escola.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios.

O foco dessa resolução é orientar o estabelecimento do atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. A resolução do CNE serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto Nº

6.571. Pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme disposto no seu art. 1º:

> § 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, convencionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nesse sentido todos os alunos, público alvo da educação especial, devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular.

2.1 Aspectos conceituais

2.1.1 Institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico - PPP da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização:

> I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos

ISBN: 978-85-5757-065-8

específicos;

II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III - Cronograma de atendimento aos alunos;

IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente ás atividades de alimentação, higiene e locomoção;

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

2.1.2 Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial.

O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

As atribuições do professor de AEE contemplam:

• Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno;

• Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;

• Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;

• Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;

• Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;

• Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;

ISBN: 978-85-5757-065-8

• Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;

• Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras.

2.1.3. Critérios para a Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais

Aos gestores dos sistemas de ensino cabe definir quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

• A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;

• A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo

Escolar MEC/INEP (escola comum);

• A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;

• A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno(s) cego(s) em classe comum, registrado(s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;

• A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE.

E atualmente em 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) cuja meta que trata do tema no atual PNE, como explicado anteriormente, é a de número 4. Sua redação é: "Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados".

> A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente e de maneira incondicional, nas classes do ensino comum, alunos ditos normais com alunos - portadores ou não de deficiências - que apresentem necessidades educacionais especiais. A inclusão beneficia a todos, uma vez que sadios sentimentos de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver. (CARVALHO, 1999, p.16)

ISBN: 978-85-5757-065-8

Reconhecer que a diversidade humana faz parte dessa estrutura e que valorizá-la se traduz em lhes conceder o respeito e a oportunidade de fazerem parte vida de todos, sem discriminação de qualquer espécie, é o primeiro passo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e livre de preconceitos.

3. PANORAMA DA ESCOLA E O AEE

3.1 O processo de inclusão nas salas de recursos multifuncionais: trilhando caminhos de possibilidades em São Paulo do Potengi /RN

Durante a pesquisa nas Salas de AEE em São Paulo do Potengi –RN, pode-se verificar que o processo de inclusão é mais que se fazer um mero registro documental ele extrapola as barreiras da vontade política e educativa e se desenvolve na compreensão da dimensão humana no contexto social e na valoração da pessoa como um ser biopsicossocial.

Considerando que a aquisição dos materiais das salas de AEE foi conseguida com as ações do PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS- PAR das escolas, logo a Secretaria Municipal de Educação tratou de promover uma formação continuada com duração de um ano, em parceria com a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) e realizando outra formação pela própria Secretária Municipal da Educação Cultura e Desportos, a fim de buscar docentes que pertencentes a Rede Municipal de Ensino pudessem de fato abraçar a "causa" da inclusão. É certo que a Secretaria atingiu seu objetivo e logo abriu-se as salas de AEE de fato. Isso foi possível pela integração de serviços educacionais conjuntamente com profissionais da saúde e da assistência social que através do Programa de Fortalecimento de Vínculos apoia e vão de encontro às pessoas com deficiência que estão segregados ou ainda as famílias em vulnerabilidade social.

As salas de atendimento educacional especializado que foram implantadas no município de São Paulo do Potengi – RN causaram um impacto na forma de atendimento dos alunos que antes eram matriculados, mas, que em muitos casos ficavam apenas como meros ouvintes nas classes comuns. "Na escola, "pressupõe, conceitualmente, que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente" (Carvalho: 1998, p.170).

É certo que há experiências positivas e escolas "inclusivas" que trabalham com pessoas com necessidades educacionais especiais, porém nem sempre elas são tratadas como de fato são ou ainda, de forma equivocada. Em relação a isto a politica educacional desenvolvida no âmbito municipal reflete a urgente a conscientização da escola para com o processo de inclusão e de realizar no âmbito escola as práticas inerentes ao seu formato, e ainda transcender os muros escolares na busca de parcerias e na defesa e garantia dos

ISBN: 978-85-5757-065-8

direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais que se tornam alunos.

> Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais.
>
> (MANTOAN: 2006, p. 39)

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino de São Paulo do Potengi atendem a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso

Redes / Municipal

Ano	Escolas com salas de recursos multifuncionais		Escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso		Escolas com salas de recursos multifuncionais em uso	
2009	0%	0	0%	0	0%	0
2010	0%	0	0%	0	0%	0
2011	0%	0	0%	0	0%	0
2012	0%	0	0%	0	0%	0
2013	21,4%	3	21,4%	3	0%	0
2014	30,8%	4	15,4%	2	15,4%	2
2015	30,8%	4	7,7%	1	23,1%	3
2016	4%	33,3	2%	16,7	2%	

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

De acordo com os dados do Censo Escolar percebe-se que houve um avanço significativo na implantação das salas de recursos multifuncionais. Isso também demanda uma maior oferta de atendimento.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Constatou-se através de pesquisas que o trabalho pedagógico realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas da rede municipal de São Paulo do Potengi –RN norteia-se em 3 eixos do Plano de Atendimento Individual (2016):

a) **Eixo 1 - Atendimento individual**:

• **Sala de Recursos Multifuncional – anos iniciais**: trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento).

• **Sala de Recursos Multifuncional – anos finais:** trabalhar o desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva (áreas do desenvolvimento) e os conteúdos defasados dos anos iniciais, principalmente de leitura, escrita e conceitos matemáticos.

b) **Eixo 2 - Trabalho colaborativo com professores da classe comum:**

Tem como objetivo desenvolver ações para possibilitar o acesso curricular, adaptação curricular, avaliação diferenciada e organização de estratégias pedagógicas de forma a atender as necessidades educacionais especiais dos alunos.

c) **Eixo 3 - Trabalho colaborativo com a família:** Tem como objetivo possibilitar o envolvimento e participação desta no processo educacional do aluno. (PDI, 2016).

O aluno pode ser atendido individualmente ou em grupo de no máximo até 03 alunos, se não houver a necessidade de atendimento individual, duas vezes por semana, por um período de uma hora diária, segundo cronograma pré-estabelecido. Os grupos de alunos em atendimento são organizados preferencialmente por faixa etária e/ou conforme necessidades pedagógicas semelhantes. O horário de atendimento ao aluno, na Sala de Recursos Multifuncional é realizado em período contrário ao que este está matriculado e frequentando a classe comum ou em casos específicos no mesmo turno da escola regular. Verificou-se um avanço significativo de alunos matriculados, bem como o aumento na matrícula dos alunos com NEE na escola regular, fruto das políticas educacionais e divulgação através da Secretaria Municipal de Educação e das Escolas, como também fruto do trabalho docente realizado.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado

Número de funções docentes no Atendimento Educacional Especializado / Rede Municipal.

Ano	Todas as redes	Pública	Privada
2009	1	1	0
2010	1	1	0
2011	2	2	0
2012	3	3	0
2013	3	3	0
2014	3	3	0

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Atualmente atuam no AEE cinco professoras, uma psicopedagoga e uma coordenadora da Educação Especial do município de São Paulo do Potengi -RN.

3.1 A avaliação dos alunos para o acesso ao atendimento educacional especializado:

De acordo com a pesquisa de campo identificou-se que após o inicio das aulas as professoras do AEE junto à equipe gestora das escolas contempladas com o Atendimento Educacional Especializado, realizam a identificação dos alunos que fazem parte do publico da Educação Especial e na Educação Infantil é realizada uma busca ativa dessas minorias na tentativa de confrontar a segregação desde os primeiros anos de escolaridade.

Nessa perspectiva tenta-se superar e abrir novas possiblidades de garantia dos direitos desses sujeitos muitas vezes já negados historicamente. **"**Na verdade, considerando-se o conjunto das minorias, estaremos nos referindo à maioria das pessoas que vivem à margem do processo político e social. Pessoas que ou não têm acesso e não ingressam nas escolas ou que delas foram afastadas, independentemente de suas vontades". (Carvalho: 1999, p.18)

Infelizmente a grande dificuldade de ir adiante ao atendimento de alguns em que é perceptível suas características do ponto de vista das Necessidades Educacionais Especiais é a falta do diagnóstico médico, considerando essa realidade, as Professoras do AEE junto à equipe gestora e administrativa das escolas buscam fazer um diagnóstico desde a primeira semana de aula através de uma ficha de "Avaliação e encaminhamento

ISBN: 978-85-5757-065-8

para o AEE" entregue ao professor da classe comum, para que preencha solicitando a avaliação deste aluno na Sala Recurso Multifuncional.

De posse das informações oferecidas pelas escolas e fichas devidamente preenchidas pelos professores da sala comum, os professores do AEE partem para a avaliação dos processos de aprendizagem, essa avaliação alcança três ambientes principais do aluno: escola/classe comum, família e sala de recurso multifuncional.

A avaliação escolar/classe comum ocorre em diferentes ambientes e em diferentes momentos. Por exemplo, o professor do AEE observar a organização e a gestão da sala de aula comum, o recreio, as brincadeiras, as atividades realizadas na biblioteca e no laboratório de informática.

A avaliação familiar é realizada individualmente com cada família e/ou responsáveis através do preenchimento de ficha especifica (Ficha de avaliação familiar). O professor do AEE poderá obter junto à família informações a respeito do histórico familiar, médico e do desenvolvimento do aluno, sobre o seu desempenho nas atividades domiciliares, bem como sua relação com o ensino e com os conteúdos escolares.

É importante que o professor do AEE compreenda como o aluno se comporta em casa do ponto de vista da comunicação e da interação com os familiares, em que situações ele manifesta atitudes de autonomia e de dependência e como a família se relaciona com ele, ou seja, se há manifestação de superproteção ou de abandono. O contato com a família é fundamental, para que se possa conhecer o comportamento do aluno no ambiente familiar, quais suas preferências, como ele se relaciona com os familiares, o que gosta de faz er durante os momentos livres e quais as expectativas da família em relação ao aluno na escola e fora dela.

A avaliação na sala de recursos multifuncionais busca observar os aspectos motores, o desenvolvimento da expressão oral e escrita, o raciocínio lógico matemático, o funcionamento cognitivo, a afetividade (comportamento e interação) e a relação que o aluno estabelece com o saber.

Esta avaliação é realizada através de situações lúdicas, as quais permitem a livre expressão do aluno. Deve ser considerada como prioritária a avaliação educacional/ pedagógica, realizada pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Como também a avaliação complementar, os diagnósticos clínicos feitos por profissionais habilitados que também serão considerados como parceiros durante todo o processo de escolarização e do Atendimento Educacional Especializado. Os laudos / pareceres clínicos não devem ser considerados como determinantes para o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na escola.

Toda a avaliação é registrada em relatório próprio contendo direcionamento pedagógico e indicação dos procedimentos adequados às necessidades educacionais levantadas. Com base nessas informações o professor do AEE será capaz de indicar ou não o aluno para o Atendimento Educacional Especializado.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão do aluno com necessidade educacional especial continua sendo um desafio dos professores, da família e da sociedade. É verdade que a escola ainda está se adequando para atender essa demanda e requer uma urgente atenção. Em São Paulo do Potengi, muito tem se avançado no campo teórico e na prática com a implantação das salas de Atendimento Educacional Especializado. A educação inclusiva é um processo em pleno desenvolvimento, sujeitando de reflexões e especialmente ações concretas para alcançar a práticas eficientes.

É inegável os avanços da educação inclusiva historicamente, a promoção do acesso educacional as pessoas com necessidades educacionais especiais e que a Declaração de Salamanca e a LDB puderam dar um caráter legal ao atendimento desta demanda na escola.

Sabe-se que incluir o aluno com necessidades educacionais especiais tem desiquilibrado a escola tradicional, suscitado mudanças no âmbito escolar isso é fato pois, percebe-se que a implantação da salas de AEE e o aumento da matriculas de alunos com necessidades educacionais especiais começou de forma tímida. Pairava um "certa" segregação. O fato é que com o advento de uma política de educação inclusiva pode-se abrir a escola e referendar práticas que antes eram pensadas como impossíveis. E foi acreditando nessas possibilidades que a rede municipal de ensino buscou parcerias, foi em busca dos alunos e ativou o processo de inclusão.

Através da pesquisa foi possível reconhecer que o Atendimento Educacional Especializado para acontecer na prática perpassa por vários entraves e que se faz uma revisão na formação mais atualizada para os gestores educacionais e professores das salas comuns no âmbito inclusivo, bem como a disponibilidade de recursos e oferecimento de boa estrutura escolar pelas políticas públicas. Em São Paulo do Potengi –RN, isso demandou um esforço conjunto das professoras que também abraçaram a causa e buscaram participar das formações e das especializações. Conclui-se ainda que há a necessidade de constante capacitação na área educação inclusiva oferecida contemporaneamente para que se obtenham uma melhor qualidade na oferta dos serviços em AEE.

Finalmente percebe-se que a partir do AEE o aluno com necessidades educacionais especiais, considerado aluno incluso, quando este se matricula na escola regular, permanece e consegue de forma diagnóstica e processual atingir objetivos propostos em consonância com a sala comum. Participa de uma avaliação contínua sendo registrada em relatórios que são compartilhados com os atores envolvidos no processo de aprendizagem dos discentes, que servirão de parâmetros para novas investidas em aprendizagem e no aprimoramento do currículo.

Tecer essas considerações suscita compreender que é preciso preparar os professores da classe comum para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão já é uma possibilidade de acabar com preconceitos e com a segregação, mesmo que pareça utópico, fazer uma avaliação onde as diferenças são usadas também como parâmetro comtempla os direitos dos sujeitos aprendentes em suas particularidades, naquilo que nos faz ser únicos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 29.janeiro.2017.

_____, Presidência da República. Decreto nº 6.751, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n.
9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008. Seção
01.p.26.

_____, Presidência da República. 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. Diário Oficial da União, Brasília, nº163, 26 de agosto de 2009. Seção 01.p.3.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União Brasília, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

_____, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº11 de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em:10 de abril.2017.

_____, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 29 de abril de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em:
03 ago. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Sala de Recursos Multifuncionais**: Espaço para Atendimento Educacional Especializado Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002991.pdf>. Acesso em: 15 maio de 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm>. Acesso em: 15 maio de 2017.

_____. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. MEC SEESP, 2001.

CARVALHO, R.Edler. **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Salto para o Futuro**: Educação Especial: tendências atuais - Série de Estudos. Educação a Distância, v.9 Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

ISBN: 978-85-5757-065-8

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, acesso em 18 de janeiro de 2017 às 18:57.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

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

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos/Maria Tereza ÉglerMantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Valéria Amorim Arantes, org. São Paulo: Summus, 2006.

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO MUNCIOPIO DE SÃO PAULO DO POTENGI/RN**, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial inclusiva/indicadores#porcentagem-de-alunos-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-ou-superdotacao-matriculados-na-rede-regular-de-ensino. Acesso em 20 de maios de 2017 às 22:00 http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/dossie- localidades: Acesso em 20 de maio de 2017 às 22:0

A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA MUNICIPAL MANOEL VALENTIM DE OLIVEIRA

Francisca Mônica Paz de Sousa Dantas
Glaudênia Alves de Moura

RESUMO

O termo Deficiência Intelectual desde tempos remotos vem sendo amplificado, vários foram os conceitos atribuídos que eram influenciados e relacionados com o contexto social e histórico da época. A deficiência Intelectual não é expressivamente uma doença, é caracterizada por uma redução no desenvolvimento cognitivo, gerando assim, um desenvolvimento em um ritmo diferente das demais pessoas, associada também, a limitações no funcionamento comportamental. Com base nesta proposição, o presente trabalho busca apresentar discussões e reflexões acerca do caso de uma criança que apresenta deficiência intelectual, bem como conhecer os procedimentos metodológicos utilizados na sala regular e na sala de recursos multifuncionais em prol da aprendizagem do aluno, a qual foi desenvolvida na Escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira, situada no município de Alexandria/ RN. A averiguação realizada, foi embasada nos seguintes objetivos: apresentar e discutir práticas de ensino e aprendizagem do aluno com DI, as possibilidades e desafios que se entrelaçam à este processo e as estratégias utilizadas para efetivação da inclusão. O estudo foi centrado na sala regular e sala multifuncional, espaços favorecedores do processo de construção do conhecimento do aluno, contando com a participação de duas professoras colaboradoras. A metodologia que alicerça esta pesquisa, é de caráter qualitativo e de cunho explicativo, pois consiste em um estudo de caso onde utilizamos de observação e entrevista como elementos norteadores para a construção do referido trabalho. Com base nos dados coletados, constatamos que a escola desempenha um trabalho na tentativa de tornar o ensino inclusivo, haja vista que são muitos os desafios enfrentados que comprometem a efetivação deste processo, como também alguns aspectos que precisam ser reavaliados, principalmente no que se refere a articulação entre professores da sala regular e da sala multifuncional, e possíveis capacitações, com o propósito de contribuir cada vez mais com o aperfeiçoamento da prática docente e com o fazer pedagógico frente as diversidades presentes nas escolas. Portanto, compreendemos que a efetivação de espaços inclusivos envolve medidas políticas, destarte a parceria entre escola, comunidade, docentes e família para juntos, tentarem minimizar os desafios surgidos e, consequentemente, gerar espaços favorecedores de aprendizagens e ainda, ser uma instituição conhecedora e atuante dentro do processo inclusivo.

Palavras chaves: PRATICAS PEDAGÓGICAS; INCLUSÃO; APRENDIZAGEM

ABSTRACT

The term Intellectual Disability since remote times has been amplified, several were the attributed concepts that were influenced and related to the social and historical context of the time. Intellectual disability is not expressively a disease. It is characterized by a reduction in the cognitive development, thus generating a development at a different rhythm from the other people associated also with limitations in behavioral functioning. Based on this proposition, the present work seeks to present discussions and reflections about the case of a child with intellectual disability, as well as to know the methodological procedures used in the regular classroom and the multifunctional resource room for student learning, which was developed at the Municipal School Manoel Valentim de Oliveira, located in the municipality of Alexandria / RN. The inquiry was based on the following objectives: present and discuss teaching and learning practices of students with ID, the possibilities and challenges that are intertwined with this process and the strategies used to implement of the inclusion. The study was centered on the regular room and multifunctional room, spaces conducive to the process of building the student's knowledge, counting on the participation of two collaborating teachers. The methodology that supports this research is qualitative and explanatory in nature since it consists of a case study

ISBN: 978-85-5757-065-8

where we use since we use observation and interview as guiding elements for the construction of the referred work. Based on the data collected, we find that the school plays a role in making education inclusive, since there are many challenges faced that jeopardize the effectiveness of this process, as well as some aspects that need to be reassessed, especially regarding the articulation between teachers of the regular classroom and the multifunctional classroom and possible capacities, with the purpose of contributing more and more to the improvement of teaching practice and to the pedagogical approach to the diversity present in the schools. Therefore, we understand that the realization of inclusive spaces involves political measures, so the partnership between school, community, teachers and family together, try to minimize the challenges that have arisen and, consequently, to generate spaces conducive to learning and still be a knowledgeable and active institution within the inclusive process.

Keywords: PEDAGOGICAL PRACTICES; INCLUSION; LEARNING

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva concebe a escola como instituição para todos independente de terem ou não alguma limitação, no qual os sujeitos constroem seus aprendizados, exploram suas capacidades, expressam ideias e sentimentos, vivenciam experiências e se desenvolvem como cidadãos.

Assim, o trabalho busca conhecer como o aluno com deficiência intelectual interage, participa e consequentemente aprende. Para isso, focaremos nosso olhar diante dos espaços facilitadores da aprendizagem do aluno, sala regular e sala de recursos multifuncionais, focando, sobretudo, nas práticas desenvolvidas pelos professores para a concretização do aprendizado, como também, conhecer a possível existência de barreiras que, muitas vezes, estão internalizadas nesse processo e comprometem a sua ascensão.

Para realização desta pesquisa e obtenção dos resultados, contamos com o apoio da Escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira, que apresentou receptividade à execução deste estudo. Para tanto, foi elaborado o seguinte objetivo geral: analisar a prática das professoras frente ao caso do aluno com deficiência intelectual na Escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira. Em seguida, elencamos os objetivos específicos abaixo: apresentar práticas pedagógicas realizadas com o aluno que apresenta deficiência intelectual; sua participação, interação e compreensão do que lhe é proposto, atentando ainda, para as interrupções que arreigam esse processo.

Para melhor apresentar esta discussão, se torna imprescindível um embasamento teórico que proporcione discorrer sobre tal tema. Assim, apresentamos ao longo deste estudo um aporte teórico, dentre eles: Carvalho (2008), Honora e Frizanco (2008) dentre outros. Utilizaremos, também, diversos documentos em âmbito nacional. Para tanto, o trabalho está estruturado da seguinte forma: a primeira parte compõe a introdução, que traz informações, relevância, objetivos da pesquisa. Em seguida, trataremos da contextualização da deficiência intelectual, a metodologia utilizada, apresentando a instituição escolar como ambiente inclusivo, como também a escola *lócus* da pesquisa. A última parte, caracteriza-se pela análise dos dados obtidos na escola e reflexões com base na colocação das falas dos sujeitos conforme entrevistas realizadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Durante a Idade Média, pessoas que tinham Deficiência Intelectual eram vistas como seres endemoniados sob o poder e domínio de forças malignas (BRASIL, 1997). Esses indivíduos eram ignorados, negligenciados, pois os seus comportamentos divergiam das demais pessoas. Segundo Kerl e Gallagher (1987), eram seres tidos como impossibilitados, supérfluos, marginalizados além de sofrerem perseguições que, muitas vezes, resultavam em eliminação, pois a sociedade visava apenas a perfeição. Foi somente, a partir de modificações na doutrina cristã, que as pessoas com Deficiência Intelectual começaram a dispor do direito de sobrevivência, sendo vista perante sentimentos de piedade, assim, passaram a viver em conventos ou igrejas na visão de que eram seres protegidos e abençoados por Deus (CORREIA, 1999).

A criação de políticas educacionais, contemplando o público com necessidades específicas, só inicia no Brasil no ano de 1960. Destacam-se dentre as iniciativas: Sociedades Pestalozzi, que surgiu por intermédio da educadora Helena Antipoff, e Associações e Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. A primeira visava a organização dos serviços às pessoas com deficiência mental que é caracterizada pelo comprometimento no intelecto do sujeito e, a segunda, foi direcionada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, que corresponde a uma redução no desenvolvimento intelectual, não apresentando ao indivíduo instrumentos fundamentais à compreensão de determinadas situações. Esta, estendeu-se por todo o país e teve a sua primeira fundação na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1954.

O termo deficiência intelectual é atual, e foi difundido durante a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual ocorrida no Canadá em 2004. Esse termo também vem sendo sugerido pela Associação Internacional de Estudos Científicos das Deficiências Intelectuais (IASSID), como também desde 2010, pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID), anteriormente representada pela (AAMR), Associação Americana de Retardo Mental, que originou-se mediante o trabalho de Édouard Ségui, seguidor do médico Jean Itard, considerado o primeiro teórico de Educação Especial, com o menino Victor de Aveyron, conhecido como “menino selvagem”.

A Deficiência Intelectual caracteriza-se mediante limitações no funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, como também, no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas, tendo seu início precedente dos 18 anos de idade (AMERICAN ASSOCIATON ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL, 2010).

Pessoas que apresentam deficiência intelectual, geralmente demonstram dificuldades em algumas situações comportamentais, dentre elas: resolução de problemas, compreensão de ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer as regras, e realizar atividades cotidianas, como, por exemplo, as ações de autocuidado.

Nessa perspectiva, a pessoa diagnosticada com deficiência intelectual, apresenta complexidade para realizar algumas atividades que para outros sujeitos costuma-se ser

ISBN: 978-85-5757-065-8

habitual, visto que, muitas vezes, as atitudes são atribuídas a pessoas que aparentemente tenha uma idade inferior. Respaldamo-nos a Honora e Frizanco, que apresenta quatro áreas diferentes para apresentar a diversidade de capacidades e necessidades da deficiência intelectual; Área motora: nesta, algumas crianças com DI não apresentam diferenciação em relação aos ditos normais. Área cognitiva: alguns alunos, com deficiência intelectual, podem apresentar dificuldades na aprendizagem de conceitos abstratos, em focar a atenção, na capacidade de memorização e resolução de problemas, na generalização. Área da comunicação: em alguns alunos com deficiência intelectual, é encontrada dificuldade de comunicação, acarretando uma maior dificuldade em suas relações. Área socioeducacional: em alguns casos de deficiência intelectual, ocorre uma discrepância entre a idade mental e a idade cronológica, tendo assim que promover a participação com seus pares da mesma idade cronológica, para participar das mesmas atividades (HONORA E FRIZANCO, 2008).

Desse modo, percebemos que indivíduos com DI são sujeitos capazes de crescimento e de afirmação. Considerando a fala dos autores, vimos que diante das limitações existentes é possível que objetivos educativos possam ser alcançados, a partir de uma mediação pedagógica, atenção especializada e adequações curriculares.

Outrora, alguns profissionais costumavam confundir deficiência intelectual com transtorno mental e torná-las termos indissociáveis, visto que essas duas modalidades se entrelaçavam, mas, após pesquisas, estudos foram aprofundados nessa área constatando, assim, a diferenciação entre esses dois processos neurológicos.

A deficiência Intelectual não é expressivamente uma doença. É caracterizada por uma redução no desenvolvimento cognitivo, gerando assim, um desenvolvimento em um ritmo diferente das demais pessoas associada, também, à limitações no funcionamento comportamental. Esses fatores anteriormente citados, ocorrem na primeira infância, antes dos 18 anos de idade e provoca dificuldades de aprendizado, compreensão, comprometimento da fala ou da habilidade neuropsicomotor. Segundo Honora e Frizanco (2008), a deficiência intelectual não é transtorno psiquiátrico, mas está relacionada à fatores que comprometem as funções cognitivas do sujeito. O indivíduo que tem DI apresenta uma redução no desenvolvimento intelectual, e, consequentemente, irá apresentar comprometimento total ou parcial de compreensão em determinadas situações, enquanto no transtorno mental, o sujeito detém de instrumentos intelectuais, porém prejudicado.

2.1 Caminhos para uma escola inclusiva: a instituição escolar como espaço facilitador da aprendizagem.

A Declaração da Educação para Todos (1990), visa a educação de modo que venha atender a todos, incluindo as pessoas deficientes, mas isso só se estendeu, pelo menos formalmente, após a Declaração de Salamanca, no ano de 1994. De tal modo, reafirma o compromisso com a Educação para Todos, destacada como necessária ao sistema de inclusão.

Em virtude disso, a escola, independente das características dos alunos, sejam elas: físicas, sensoriais ou motoras, necessitam, enquanto instituição educativa, desempenhar

ISBN: 978-85-5757-065-8

e efetivar mudanças nas metodologias desenvolvidas nas salas de aulas, para impulsionar o desenvolvimento do potencial humano, de forma dialógica e interativa. Isto porque a participação de todos os discentes na escola é o objetivo central que orienta a Declaração de Salamanca (1994). É necessário, portanto, que todas as crianças usufruam do seu direito à educação, para que possam ser trabalhados suas características, interesses e capacidades, pois todos dispõem de um potencial que lhe é próprio.

2.2 Caracterização da metodologia: tipo de pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo, e de cunho explicativo, pois consiste na discussão em torno de um estudo de caso.

No que se refere à pesquisa, compreendemos ser um conjunto de ações que objetiva a descoberta de conhecimentos em uma determinada área. É também reconhecida como um dos pilares que norteiam as atividades acadêmicas que resultam em construção de conhecimento, contribuindo assim, para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social, pois segundo Gil (2010) a pesquisa busca proporcionar respostas para os problemas que são propostos.

Desse modo, entende-se a pesquisa como a própria investigação, a qual possibilita o investigador chegar a um resultado satisfatório, mediante a formulação de um determinado problema. O principal objetivo desta averiguação é conhecer a prática das professoras diante do caso de um aluno com deficiência intelectual, e como esses professores se articulam para aprimorar cada vez mais o aprendizado desta criança.

2.3 Local de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na escola Municipal Manoel Valentim de Oliveira, situada no município de Alexandria/RN, que atende alunos da educação infantil ao ensino fundamental II, como também, dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais, onde é realizado o Atendimento Educacional Especializado.

A pesquisa contou com o apoio de dois professores, um atuando na sala regular e outro na sala de recursos multifuncionais e ainda, o foco gerenciador de discussões, o aluno com deficiência intelectual. A observação ocorreu no mês de maio, no período de 4 (quatro) dias, sendo 3 (três) dias na sala regular e 1 (um) na SRM. Na tentativa de preservar a identidade dos nossos sujeitos participantes, utilizaremos pseudônimos para nos referirmos a cada um deles no decorrer do trabalho, à saber: Flor, Amélia e João.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: A PRÁTICA DE PROFESSORES FRENTE Á DEFICIENCIA INTELECTUAL

Uma importante estratégia ofertada pela Política Nacional da Educação, na Perspectiva de Educação inclusiva (2008), é o Atendimento Educacional Especializado-AEE, que tem como função primordial “elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, de

ISBN: 978-85-5757-065-8

modo que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". A referida política atenta para que seja realizado um trabalho que vise o desenvolvimento dos alunos, bem como, construir nos sujeitos a capacidade de desenvolver o exercício da cidadania, levando em conta suas limitações. O AEE complementa e suplementa o desenvolvimento do aluno, visando a sua autonomia, tanto no contexto escolar quanto no social, sendo imprescindível ao sistema de ensino (BRASIL, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado consiste em ser realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, na escola em que o aluno frequenta a sala de aula comum ou em outra escola de ensino regular, no turno oposto ao da escolarização, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Assim, o AEE não substitui a classe comum, apenas apoia o trabalho desenvolvido na sala de aula, em horário adverso, com o propósito de contribuir com o aprendizado das crianças com deficiência, pois "O atendimento educacional especializado – AEE, é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (MEC/SSESP, 2008).

Portanto, o AEE tem ações próprias, não podendo ser confundido como reforço escolar, tampouco substituído pelo ensino regular, mas sim, trabalhado dentro de uma proposta que vise à eliminação de barreiras e que garanta ao aluno a participação no processo escolar e na vida em sociedade.

3.1 Conhecendo a história de vida: discussão de um caso

O aluno João, atualmente com 8 anos, reside na cidade de Alexandria e frequenta uma escola municipal situada no bairro em que mora. O relacionamento familiar é tranquilo, embora a família tenha passado por problemas de aceitação do diagnóstico da deficiência do filho.

O aluno ingressou na educação infantil aos três anos de idade e no AEE apenas no ano de 2016. Este é o segundo ano de atendimento do garoto. O seu percurso escolar, dos três aos seis anos, foi bastante agitado, pois era um garoto muito inquieto. Hoje, ele cursa o terceiro ano do ensino fundamental, em uma sala com 22 alunos e é acompanhado por um cuidador que, apesar de não possuir formação, foi enviado pela família para ajudar nas tarefas escolares, juntamente com a professora regular de classe, para, assim, poder alcançar o seu progresso escolar. A mãe acompanha muito pouco a vida escolar e as atividades de sala de aula do seu filho. A mesma atribui grande parte da responsabilidade de João, para o cuidador, que é membro de sua família.

Quanto aos aspectos emocionais, o aluno exibe simpatia, mas não se socializa com os demais colegas, seu contato, é apenas com a cuidadora e com a professora de sala. O garoto parece não se agradar dos colegas, sendo que os alunos não possibilitam esse entrosamento. Diante desta situação, durante o período de observação, não detectamos nenhuma atividade que propusesse a superação dessa problemática. No entanto, é notório que o processo de aprendizagem acontece a partir de interações sucessivas, entre sujeitos, por meio de uma

relação vincular. Com base nos princípios de TASSONI (2000), é no contato com o outro que o individuo desperta novas formas de pensar e agir, e, dessa forma apropria-se ou constrói novos aprendizados.

Em relação ao desenvolvimento do aluno, percebe e reconhece todos os estímulos auditivos, visuais e táteis. A percepção espacial encontra-se consentânea, entretanto possui dificuldades na temporalidade, no que se refere à ordenação de fatos cotidianos ou narração de histórias. João apresenta dificuldades de atenção e concentração, permanecendo durante pouco tempo empolgado nas atividades, reclama de barulho e fica irritado com os colegas ao debochar de sua leitura. Quando isso ocorre, ele chora e não quer mais ficar presente na sala, dizendo: "não entro mais, todos ficam rindo de mim", menciona João.

Faz uso da comunicação oral, a fala apresenta-se com velocidade aumentada, além de utilizar alguns termos "adultos" à sua idade, tem dificuldade em relacionar fatos e sequenciá-los. Além disso, possui uma mentalidade bastante ampliada, e incorpora situações que ele observa em desenhos à sua vida real.

João, é fascinado por aparelho celular, sempre tenta pegar o da professora para assistir vídeos, possui um grande interesse em vídeos de cobras, lagartos ou outros animais gigantes que atacam outros bichos ou seres humanos. A professora faz tentativas para evitar essas situações, mas, ele insiste e mostra-se muito alegre em ver tudo aquilo. Vale destacar, que na sua casa o garoto tem o hábito constante de assistir os programas que quer, sendo esses seus preferidos. João, no espaço em que convive, não possui nem um tipo de relacionamento com outros garotos da sua idade, passando o dia inteiro assistindo ou brincando sozinho. Assim, Sialulys destaca que:

> [...] crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegra e motiva as crianças, juntando-se e dando-lhes oportunidade de ficar feliz, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente [...] (2005, p. 09).

Desse modo, é fundamental que a criança tenha esse momento de brincar, de preferência, junto a outras crianças, pois a brincadeira estimula o individuo e ajuda no desenvolvendo da atenção, do raciocínio, da autonomia, e da capacidade para resolver situações, se socializar, desperta a curiosidade e a imaginação, de maneira prazerosa, como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

3.2 As práticas pedagógicas desenvolvidas no aee: discussão do caso

O trabalho realizado pelo professor do AEE, direcionado para o aluno com Deficiência Intelectual, precisa contemplar a aprendizagem de conceitos, além de propor situações diversas que viabilize o aluno sistematizar suas ideias e explorar o raciocínio para se chegar a resultados de problemas propostos, e, ainda, oportunizar a superação de atitudes de independência, o que é peculiar do aluno com DI durante situações desafiadoras impostas pelo professor. Segundo Vygotsky (1987), toda criança com, ou sem deficiência, dispõe de potencial e capacidade

ISBN: 978-85-5757-065-8

que pode ser explorado. Para isso, é fundamental que o professor utilize da diversidade de materiais, instrumentos e recursos apropriados.

Nessa perspectiva, é primordial que o docente apresente atividades que sejam do interesse do aluno, para aumentar mais ainda as possibilidades de aprendizagens presentes na tarefa, visto que tais atividades correspondam às oportunidades existentes.

Para alcançar resultados satisfatórios no AEE, se torna imprescindível que o docente conheça precisamente seu aluno, para assim, realizar um plano de atendimento educacional especializado, a partir de informações obtidas anteriormente. É de suma importância que o professor, proporcione ao aluno, a capacidade de intervir na escola e no meio social, ao qual faz parte, levando sempre em consideração os seus aspectos cognitivos. Durante o trabalho realizado com a criança na SRM, o docente desenvolve um papel relevante, o de propiciar a construção de conhecimentos e o aperfeiçoamento de atividades cognitivas, contribuindo incessantemente para sistematização do conhecimento. O aluno João frequenta a sala de recursos multifuncionais, no mesmo horário da sua escolarização, uma vez por semana.

Durante a observação realizada na sala de AEE, a professora Amélia realizou uma sequência didática para trabalhar com o aluno; o tema do dia era a história da Cigarra e a Formiga; preparou todo material e pôs no centro da mesa, como também, preparou um vídeo no computador, abordando a temática do dia; porém, ao entrar na sala e observar o computador ligado, João não se conteve e logo se dirigiu ao computador, não para assistir o que iria ser proposto, mas, para acessar à internet e mergulhar nos vídeos do seu interesse " cobras e lagartos gigantes". Diante dessa situação, a professora insistiu e conseguiu fazer com que ele fosse à mesa, sentar-se para iniciar as tarefas.

A primeira das atividades foi questionamentos sobre a cigarra e a formiga; ela perguntou o que ele sabia sobre esses animais, e, imediatamente respondeu apresentando características deles. Para a cigarra, ele atribui a característica de cantar e para a formiga, de trabalhar carregando comidas para seu formigueiro; assim, podemos ver que o garoto possui um conhecimento bem amplo, basta que seja explorado e, consequentemente, resulte em um bom aprendizado. Logo após, foi realizado a contação de história em varal; o aluno, por sua vez, envolveu-se na história, fazendo a contação para a professora e o observador presente; o mesmo, foi criando textos para cada cena da história, de acordo com as ilustrações apresentadas.

O aluno João demonstra resistência na realização das atividades, nunca conclui toda a tarefa proposta, necessitando que a professora sempre faça alterações nas atividades e atenda o seu desejo para aquele momento, pois a todo o instante fica se direcionando aos jogos e computadores.

Em seguida, realizou uma atividade de leitura e escrita sobre a interpretação da história, porém, não concluiu; então, imediatamente, a professora pôs, ao centro da mesa, um alfabeto móvel para trabalhar a leitura e escrita dos nomes das personagens, além desses nomes o aluno, sem que lhe fosse solicitado, formou o seu nome. Foi realizada também uma atividade em que a formiguinha teria que percorrer o caminho em que tivesse apenas números pares; o aluno não permaneceu centrado na tarefa e insistiu indo para a prateleira dos jogos,

ISBN: 978-85-5757-065-8

trazendo para a mesa o jogo Material Dourado e, com ele, pôs-se à brincar. A professora, para não contrariá-lo, como também, para dar continuidade a atividade, foi fazendo a relação do número à quantidade de cubinhos (unidades), só assim, a tarefa foi realizada por completo, e de uma forma prazerosa para o aluno.

Diante disso, pudemos perceber que a professora agiu positivamente mediante à situação ocorrida, e em nenhum momento se distanciou da característica principal de sua aula, uma vez que, segundo Gonzaga (2009, p. 39), "[...] a essência do bom professor está na habilidade de planejar metas para aprendizagem das crianças, mediar suas experiências, auxiliar no uso das diferentes linguagens, realizar intervenções e mudar a rota quando necessário [...]". Nas reflexões do autor, percebemos que o professor precisa estar realmente comprometido com o exercício da docência, tornando-se também um constante principiante do saber, refletindo constantemente sobre a sua prática, e se esta se encontra condizente com as necessidades do seu alunado. Para finalizar o dia, jogamos todos juntos o jogo da velha, atividade confeccionada pela professora, utilizando os personagens da história.

3.3 As metodologias desenvolvidas na sala regular: do planejar ao incluir

As práticas realizadas pelo professor devem sempre proporcionar aos alunos, com e sem deficiência, o desenvolvimento de novos modos de ser e de se constituir, proporcionando o convívio com a diversidade e o relacionamento com o meio. Contudo, o fazer pedagógico deve ser pautado em uma intencionalidade, favorecendo caminhos alternativos para integrar e garantir que os discentes participem integralmente do processo de ensino e aprendizagem. O professor, diante do processo de inclusão, organiza atividades variadas para trabalhar os componentes curriculares, desde que comtemple todo público de sala indistintamente para que os alunos, com e sem deficiência, selecionem, com a ajuda do professor, a atividade que mais lhe encantou e a realize. Em alguns casos, se planeja uma única atividade para atingir a todos os alunos, sendo que para o aluno com DI é entregue atividades para colorir que em muitos casos diferem do conteúdo abordado. Essas atitudes geralmente ocorrem em virtude da ausência de cooperação dos demais profissionais escolares, é a maneira que supostamente utilizam para efetivação da inclusão.

O aluno com deficiência intelectual apresenta dificuldades para formular seu conhecimento em comparação às demais pessoas, isso ocorre precisamente em escolas que ainda persistem em manter intenso um modelo tradicionalista e conservador que, muitas vezes, refletem de modo impreciso na prática pedagógica do professor.

Para desenvolver uma proposta educacional inclusiva, o docente da sala regular precisa trabalhar articulado com os demais profissionais da escola, como forma de colaborar para o aperfeiçoamento do ensino, pois são muitas as dificuldades apresentadas cotidianamente.

Durante a observação, percebemos que a professora Flor desenvolve suas atividades envolvendo o lúdico e o dinamismo em suas aulas. Faz parte da rotina da professora, iniciar o dia com uma contação de história, explorando cada fase e relacionando-as ao contexto de sala de aula, mas, João, não participa nem escuta a historia contada, direciona seu pensamento a

ISBN: 978-85-5757-065-8

outros fatos que, muitas vezes, não estão presentes em sala de aula.

O aluno não interage nas discussões, participa, apenas, quando a professora se dirige a sua cadeira, para questioná-lo diante de algo que esta sendo trabalhado, porém, isso ocorre com pouca frequência, devido a grande demanda de alunos na sala, como também, em virtude da indisciplina de alguns. João realiza as mesmas atividades dos outros alunos, sem que estas sofram nenhuma adaptação. Além disso, Flor realizou a escrita de um texto interpretativo na lousa; cabe destacar que isso é realizado todos os dias, e trabalhou também com o livro didático com o conteúdo "Sistema de Numeração Decimal", utilizando o jogo 'Material Dourado". Neste momento, o aluno mostrou-se entusiasmado pelo jogo, mas, ao recebê-lo em suas mãos, começou a empilhar os cubinhos, não aceitando o direcionamento da atividade. O aluno, geralmente realiza uma das atividades propostas, quase sempre a primeira delas, sendo que na última fica sempre disperso. No outro dia, a professora levou para sala uma caixa de som, para que os alunos ouvissem a música: "Aquarela, do autor Toquinho" e, em seguida, realizassem as ilustrações das passagens da música; João, mais uma vez, apresentou baixa consistência no desenvolvimento da atividade, mas realizou as ilustrações pedidas na atividade e fez leituras junto com a professora.

3.4 **Concepções e práticas dos professores: analisando as entrevistas**

Desenvolver mecanismos que proporcionem a aprendizagem e o sucesso escolar de crianças com deficiência torna-se, muitas vezes, uma tarefa difícil para escolas, pois existem muitos fatores que norteiam este processo e que encontram-se distanciados do contexto escolar. Assim, acreditamos que todo o aluno, com ou sem deficiência, tem a capacidade de desenvolvimento. No caso dos alunos deficientes, torna-se imprescindível uma mediação pedagógica, professores capacitados, participação das famílias, como também uma equipe multidisciplinar para contribuir, satisfatoriamente, com o processo de construção do aluno. Em virtude dessa problemática, elaboramos um roteiro de entrevista, com o propósito de conhecer, intrinsecamente, o contexto escolar em que o aluno está inserido, como também as opiniões dos sujeitos participantes diante do processo de inclusão.

Inicialmente, tentamos saber como as professoras avaliam a inclusão na escola, as respostas que obtivemos foram as seguintes: "Na escola, o aluno especial é inserido e não respectivamente incluído como deveria ser. A escola disponibiliza até material para apoio do professor, mas quando chega na sala regular, o aluno que possui alguma deficiência não é visto dessa maneira, o professor trabalha sem fazer adaptações, isso ocorre devido o grande número de alunos" (AMÉLIA, 2017). "A escola tem a preocupação de incluir, pois dispõe da SRM para contribuir com esse processo" (FLOR, 2017).

Como podemos perceber, as respostas parecem se complementar, sendo que a professora Amélia, apresenta que o sucesso escolar acontece por partes na escola, existindo assim, muitas barreiras que ainda impedem a efetivação da inclusão, como por exemplo, a forma como ocorre o ensino regular para estas crianças, e Flor, parece compreender que o fato de existir a SRM na escola, já esta ocorrendo propriamente a inclusão. Recorrendo a

ISBN: 978-85-5757-065-8

CARVALHO (2008), consideramos o processo de inclusão aquele que engloba a todos sem nenhuma distinção, contemplando um trabalho que vise à aprendizagem e interação de todos.

Cabe destacar, que a SRM é o ambiente onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado, que é parte integrante do processo educacional (BRASIL 2013), que tem como propósito complementar e suplementar o desenvolvimento do aluno, visando a sua autonomia, tanto no contexto escolar, quanto social (BRASIL 2008). Sabemos também que, além da SRM existem outros fatores preponderantes à este processo, à saber: estrutura escolar, professores capacitados, conceitos e práticas educativas, materiais pedagógicos, dentre outros.

No que se refere ao fazer pedagógico das professoras, perguntamos como são planejadas as atividades, as metodologias utilizadas e as adaptações e alterações realizadas para o aluno com deficiência intelectual. As participantes relataram: "Junto aos supervisores, professores da sala regular durante o planejamento que acontece quinzenalmente. As adaptações ocorrem de acordo com as necessidades durante a execução da atividade, haja vista que, às vezes, o aluno apresenta momentaneamente algo do seu interesse, então aproveito isso dentro do que planejei, para que a aula realmente aconteça e que seja de uma forma produtiva" (AMÉLIA, 2017). "É planejado o mesmo tipo de atividade para todos os alunos da turma, embora saiba que há á necessidade de adaptação da atividade à necessidade apresentada pelo aluno. As ferramentas mais utilizadas nas aulas são: jogos, músicas, contação de historias" (FLOR, 2017).

Assim, podemos observar que as professoras apresentaram realmente como ocorre o trabalho de preparação da aula para o aluno. Cabe destacar que Flor, em seus comentários, relata que não adapta as atividades realizadas às necessidades do aluno, mas sabe que isso é fundamental na colaboração do aprendizado. Menciona, ainda, que "seria relevante que ocorresse a parceria entre professor da sala regular com o professor da sala de AEE, para juntos buscarem alternativas para auxiliar nas tarefas do aluno" (FLOR, 2017).

Diante disso, observamos que as respostas de Amélia e Flor, em alguns momentos, se contradizem, pois anteriormente, Amélia nos relata que "existe essa articulação com o professor da sala regular, porém, não são feitas as adaptações das tarefas para o aluno devido a demanda de sala de aula", enquanto Flor apresenta que essa consonância entre professores contribuiria, em suma, para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. Nesse sentido, recorremos às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, na modalidade de Educação Especial, que apresenta as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, cuja orientação é que o professor que nela atua deve "[...] estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares" (BRASIL, 2013, p. 304).

Diante disso, é crucial a parceria entre professores, a fim de obter resultados significativos no que se refere ao desenvolvimento dos indivíduos. É, pois, importante buscar estratégias de ensino interessantes para inserir na sala de aula, com o propósito de despertar o desenvolvimento da autonomia e a formação de cidadãos com novos valores. Conforme aclaramos anteriormente, a professora das salas de recursos multifuncionais busca, sempre,

ISBN: 978-85-5757-065-8

em seu fazer pedagógico, mecanismos que atraia as crianças e que as leve a participarem das atividades propostas, sabendo que o AEE deve propiciar aos alunos experiências que os levem á se expressarem, pesquisarem, inventarem hipóteses e reinventarem o conhecimento livremente. Já, no que se referem às salas regulares, muitas vezes, por não terem uma formação que lhe ofereçam um maior suporte, um apoio, as crianças, muitas vezes, acabam apenas inseridas, e não incluídas.

Desse modo, a ânsia que muitos professores sentem em trabalhar com alunos com deficiência intelectual, não pode ser centrada no fato de terem limitações, haja vista que muitos dos nossos alunos ditos "normais", possuem enormes dificuldades em assimilar os conteúdos ofertados, isso ocorre em virtude de fatores diversos sejam eles: dificuldade de aprendizagem, motivação, estrutura familiar, dentre outros.

Por conseguinte, levando em consideração a importância de experiências na área de inclusão, perguntamos se existem capacitações ofertadas pelo município ou escola para trabalharem com os alunos deficientes. Sobre isso, adquirimos as seguintes considerações: "Não existem capacitações ofertadas, sabendo que é tudo o que o professor mais necessita, por isso que não há de fato a inclusão, e sim, apenas inserção, pois é comum o professor relatar que não sabe trabalhar com os alunos deficientes" (AMÉLIA, 2017). "Não existe, mais com certeza faria toda diferença para o professor no seu exercício de sala de aula, pois quando temos um determinado conhecimento naquela área, o trabalho é mais eficaz" (FLOR, 2017).

Diante disso, inferimos que as respostas das participantes são semelhantes. Porém, são bem veementes a necessidade de um maior conhecimento para trabalharem na área de inclusão. Vale destacar, que Flor aclarou, em uma das nossas conversas, que "a falta de capacitação é uma das maiores dificuldades encontradas, por ela, para lecionar com a criança com deficiência intelectual, e que, devido isso, muitas vezes o professor acaba excluindo o aluno, pois não elabora estratégias para minimizar as suas dificuldades" (FLOR, 2017).

Fonseca (1995) destaca que é primordial e urgente capacitar os professores para garantir o sucesso da inclusão escolar. Dessa forma, poderão trabalhar dentro das peculiaridades de cada sujeito, reconhecendo as potencialidades de cada um.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas, neste trabalho, tendem a apresentar o contexto de transformação do processo educacional diante de uma perspectiva inclusiva. Sabe-se que este processo esta em constante modificação, e que os professores acabam sendo peças fundamentais para fazer acontecer esta efetivação. Diante dos dados coletados, observamos que as escolas, junto aos professores, enfrentam uma batalha diária na tentativa da promoção da aprendizagem dos alunos, especificamente do aluno com deficiência intelectual.

A pesquisa que realizamos, apresentou o trabalho intrínseco da escola, a prática dos professores e os recursos utilizados no trabalho com as crianças com DI, além de mostrar também os momentos significativos e preponderantes à aprendizagem do aluno observado.

Mediante algumas colocações feitas pelas participantes da pesquisa, observamos que a consonância entre professores da sala regular e sala de recursos multifuncionais é

ISBN: 978-85-5757-065-8

um importante fator que precisa ser revisto dentro da escola, sendo que um contribui com o desenvolvimento do outro, não sendo viável que caminhem de forma linear e isolada, haja vista que o professor regular necessita desse suporte para fundamentá-lo no trabalho com a criança para poder alcançar resultados satisfatórios diante da aprendizagem do aluno, pois, muitas vezes, esse profissional sente-se inexperiente, devido se deparar frente uma realidade desafiadora e hodierna.

Além disso, destacamos a importância de um trabalho voltado para interação dos alunos, como salienta Vygotsky (1997), baseado no princípio da interação, relata que é no convivo escolar, espaços repletos de intencionalidade, que a aprendizagem ocorre, pois, permite ao aluno as trocas cognitivas que resultam na aquisição do conhecimento, apesar de suas condições sociais, intelectuais, físicas ou linguísticas. Diante das observações, vimos à inevitabilidade da escola rever práticas de organização do ensino, com atividades pedagógicas intencionais, sistematizadas e orientadas pelo professor, que vise à participação de todos e proporcionem momentos de coletividade, ampliação de novos saberes, e, posteriormente, a transformação dos sujeitos. Vale salientar, que o objetivo é muito mais do que apresentar a realidade dessa instituição, é estimular a discussão, o debate sobre essa temática tão relevante e atual que é o AEE de uma forma geral.

Por meio deste, podemos, enquanto profissionais, realizar uma breve reflexão, compreendendo a escola no sentido de incluir e não apenas inserir, bem como, suscitar o redimensionamento de práticas de ensino que culminem estratégias exitosas, ricas em estimulação e diversificadas conforme necessitar, sendo assim, é, pois, inegável que os educadores desempenham um papel importantíssimo na vida dos alunos: o de construir nos sujeitos a capacidade de atuarem no meio social e de vencer as suas limitações, para que essas não sejam barreiras para aprender, tampouco desistir do processo escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATON ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES. **Definição de Deficiência Intelectual.** Disponível em**: http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/cartilhasdeficiente/declaracaodemontreal.pdf**, acesso em 07de mai. de 2017**.**

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência Mental.** Brasília/DF: SEESP, 1997.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEEPS, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação**

ISBN: 978-85-5757-065-8

Básica. Brasília 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CORREIA, L. de M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5º Edição-São Paulo: Atlas,2010

Gonzaga. Rúbia Renata das Neves. **A importância da formação lúdica para professores de educação infantil.** Revista Maringá Ensina nº 10 fevereiro/abril 2009.

HONORA M. E FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências:** Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008

KERK, Samuel, GALLAGHER, James. **Educação da Criança Excepcional.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem** - São Paulo: Martins Fontes, 1987

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1997

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2005.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem:** A relação professor-aluno In: Psicologia, análise e crítica da prática educacional. Campinas: ANPED, 2000**.**

ISBN: 978-85-5757-065-8

PRÁTICAS DISCURSIVAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS INDÍGENAS TABAJARAS E POTIGUARAS DO MUNICÍPIO DE MONSENHOR TABOSA/CEARÁ

Francisco das Chagas Rodrigues de Oliveira
Ady Canário de Souza Estevão

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como objetivo investigar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas comunidades indígenas das etnias Potiguaras e Tabajaras do município de Monsenhor Tabosa, estado do Ceará, que ainda adotam costumes tradicionais, advindos dos antepassados, constituindo um legado cultural que se entrelaça aos hábitos da contemporaneidade. Investigamos a possibilidade da garantia de uma escola inclusiva para as pessoas que têm algum tipo de deficiência nessas aldeias indígenas, cujos direitos de acesso à educação regular eram antes renegados, sendo, muitas vezes, discriminadas e vítimas de abandono. Para isso, realizamos uma pesquisa de base qualitativa e utilizamos como métodos a pesquisa histórica sobre os povos Potiguaras e Tabajaras, bem como pesquisas de campo em 4 escolas indígenas: Escola Indígena Povo Caceteiro (aldeia rural Potiguara da Serra do Mundo Novo), Escola Indígena Diferenciada Monsenhor Tabosa, Escola Indígena do Sítio Jucás e Escola Indígena da localidade de Olho D'água dos Canutos. Realizamos, ainda, pesquisa documental nas secretarias das escolas e na secretaria de educação do município. Para a coleta de dados, aplicamos questionários que foram respondidos por professores e gestores, bem como dialogamos informalmente com familiares e moradores das aldeias, a fim de conhecermos mais de perto a realidade das pessoas com necessidades especiais e questões sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas referidas instituições. Como referencial teórico, adotamos principalmente as pesquisas de Cardoso (2012), Bianchetti (1998), Munduruku (2012), Potyguara (2014), Bergamaschi (2012) e Almeida (2005), bem como as Leis que se relacionam com a educação especial no Brasil. Como resultados, contatamos que há 25 alunos com necessidades especiais que são atendidos pelas 4 escolas pesquisadas. Ainda, nas escolas de ambas as etnias, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é realizado de acordo com o que orienta a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE nº 04/2009. Há, inclusive, espaços físicos adaptados nas escolas ou em escolas vizinhas, que são utilizados para o atendimento aos alunos. Isso demonstra que o índio, assim como as outras raças, na medida em que torna sua escola inclusiva, escreve um novo tempo para sua história e sua trajetória, também marcadas anteriormente por discriminação aos indivíduos com necessidades especiais.

Palavras-chave: educação; inclusão; diversidade; comunidades indígenas.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the Specialized Educational Assistance (EEE) in Potiguaras's and Tabajaras's indigenous communities from Monsenhor Tabosa city, located in the state of Ceará, in Brazil. They still adopt traditional costumes, from their ancestors, which constitute a cultural legacy that coexist with contemporaneity habits. We investigate the

ISBN: 978-85-5757-065-8

possibility of guaranteeing an inclusive school for people who have some kind of deficiency in these indigenous villages, and whose rights related to the access to regular education were before denied, in a reality marked by discrimination and abandonment. In order to do this, we made a qualitative research and used as methods the historical research on Potiguaras and Tabajaras communities, as well as field research in 4 indigenous schools: Indigenous School Povo Caceteiro (Potiguara's rural village), Indigenous School Monsenhor Tabosa, Indigenous School from Sítio Jucás, and Indigenous School from Olho D'água dos Canutos. We also made a documentary research in the schools secretaries and in the city education department. In order to collect data, we applied questionnaires that were answered by teachers and managers, as well as we dialogued informally with family members and villagers, in order to know more about the reality of people with special needs, and about questions related to Specialized Educational Assistance inside these schools. As theoretical support, we adopted mainly the researches by Cardoso (2012), Bianchetti (1998), Munduruku (2012), Potyguara (2014), Bergamaschi (2012) and Almeida (2005), as well as the Laws related to special education in Brazil. As a result, we verified that there are 25 students with special needs who are attended by the 4 schools. Also, in the schools of both ethnicities, Specialized Educational Assistance (AEE) is carried out in accordance with the Resolution of the National Education Council (CNE) 04/2009. There are even adapted physical spaces in the schools or in neighboring schools which are used to attend these students. This demonstrates that the indigenous, as well as the other races, when constructs an inclusive school, writes a new truth for his history and trajectory, previously also marked by discrimination to the individuals with special needs.

Keywords: education; inclusion; diversity; indigenous communities.

1. INTRODUÇÃO

Falar de educação é tratar de um tema importante, principalmente se considerarmos que ela é um processo contínuo e que acontece e se caracteriza ao longo de toda a vida. A escolarização é enraizada por aprendizagens que comumente se dão no seio de nossos lares, e que vai são aperfeiçoadas no dia-a-dia da escola e da vida social, razão de estabelecermos uma ponte entre família, escola e comunidade. É nas relações com os grupos sociais que os conhecimentos adquirem relevância na modernidade. E é no tripé citado – família-escola-sociedade – que se consagra a formação e a socialização de uma pessoa. Cada grupo social tem, em sua cultura, características que viabilizam parte da formação e, consequentemente, da educação do indivíduo.

Se já é difícil tratar de questões humanas em um só grupo, dado a diversidade de ideias, pensamentos e modo de agir, imagine ter que lidar com questões ainda mais complexas, do ponto de vista cultural – como aquelas relacionadas às comunidades indígenas –, em uma sociedade reconhecidamente tradicional.

Dessa forma, podemos afirmar que tratar de educação é algo complexo. Quando nos voltamos para a educação de povos indígenas, identificamos a possibilidade de analisar vários fatores que cercam algumas etnias, consideradas nativas e/ou primitivas das terras "brasilis", dada a cultura secular ligada às suas comunidades e aos seus antepassados, com costumes que resistem ao tempo e se prendem às práticas de gerações passadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Além disso, sabe-se que a cultura, os hábitos e os costumes de cada povo indígena caracterizam e identificam valores historicamente impregnados na vida presente, frutos de seus antepassados. Isso se dá porque cada sociedade da raça humana socializa saberes, produz arte, trabalhos, experiências, e tem seus costumes, valores e modos de ser, compartilhando formas de viver em seu habitat natural e comunitário.

Quanto à atenção aos deficientes, no entanto, a história indígena se assemelha ao que aconteceu com a humanidade, como discutiremos a seguir. A atenção aos especiais é, desde sempre, marcada pela desvalorização, preconceito, discriminação e maus tratos.

Se verificarmos o percurso da história, deparamo-nos com marcos que envergonham a espécie humana pela atenção dispensada, ao longo dos tempo, àqueles que nasceram ou adquiriram algum tipo de deficiência. É necessário, assim, entendermos que este legado ultrapassa séculos e permeia a história de todas as sociedades já existentes. Cada povo, diante de sua cultura e de seu tempo e lugar, olhou com negação para os indivíduos que demonstraram alguma limitação ou alteração de comportamento, quer seja de natureza congênita, neurológica ou psicomotora.

Segundo Cardoso (2012, p. 07), "[...] a história da humanidade é marcada por opressão, exploração e humilhação". Ratificando esta afirmação, apresentamos, por meio da Figura 1, a seguir, como foram vistos e tratados os deficientes no decorrer da história:

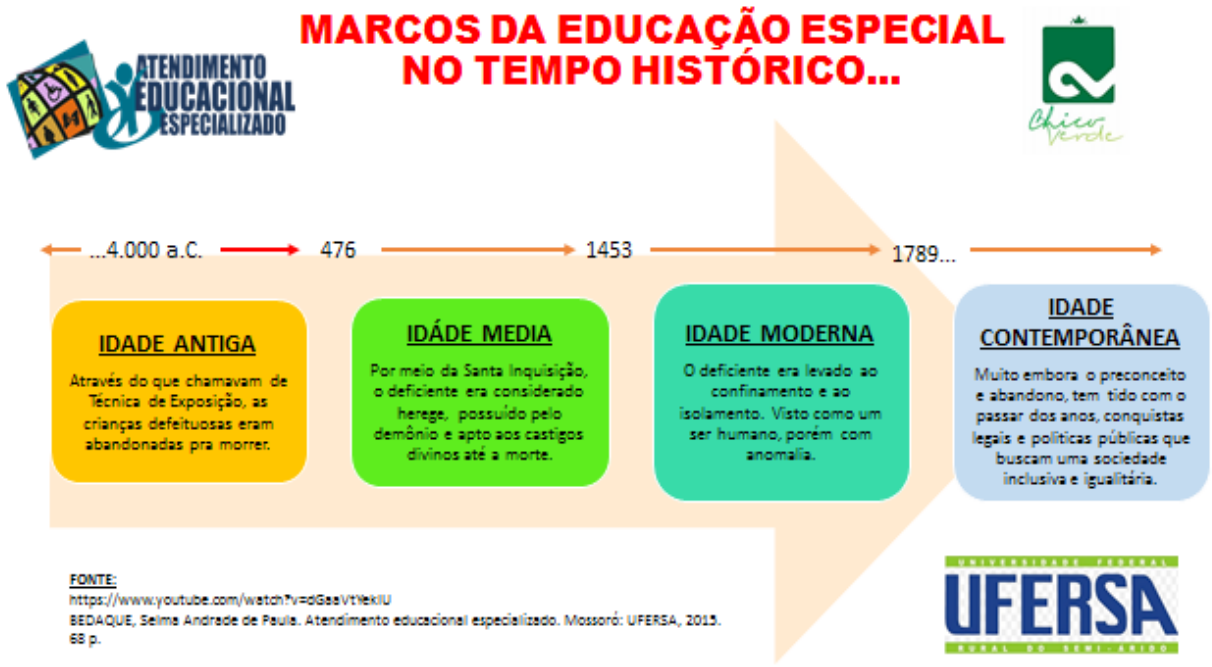


Figura 1: Marcos da educação especial no tempo histórico
Fonte: BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. Atendimento educacional especializado. Mossoró> UFERSA, 2015.

A *Idade Antiga* ou *Antiguidade* é o período da história com início a partir do desenvolvimento da escrita pelos sumérios, em mais ou menos 4000 anos a.C., até a queda do Império Romano do Ocidente, em 476 d.C. Naquele tempo, os homens e mulheres que tinham qualquer tipo de deficiência eram abandonados até a morte por serem considerados incapazes de viver.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A **Idade Média**, por sua vez, é o período da história que tem início no ano de 476 e vai até a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 1453. Nesse período da história, a igreja detinha a supremacia. Por meio do que chamavam de santa inquisição, o deficiente físico era considerado herege, ou seja, possuído pelo demônio e apto aos castigos divinos até a morte. De acordo com Bianchetti (1998, p. 32), "[...] a rígida ideia corpo/alma que definiu os indivíduos com alguma deficiência como pecadores, fez com que cada vez mais a estigmatização fosse internalizada na sociedade cristã". Existe até um exemplo na Bíblia, em uma passagem narrada por João (Capítulo 9, versículo 2). Ao verem um cego, os discípulos perguntaram para Jesus: "Mestre, quem pecou, este ou os seus pais para que nascesse cego?" (BIANCHETTI, 1998, p.32).

A ***Idade Moderna*** é o período da história que tem início em 1453, e vai até o ano de 1789, data da Revolução Francesa. Neste tempo, o deficiente era levado ao confinamento e ao isolamento. Era aceito como humano, mas com anomalia, razão pela qual não poderia viver junto daqueles considerados normais.

A *Idade Contemporânea* teve início em 1789, época da Revolução Francesa, e segue até os dias atuais. Muito embora tenha vestígios de todas as idades passadas, como o preconceito, a discriminação e o abandono, muitas foram as conquistas que tornaram o deficiente apto ao convívio saudável e natural no meio social. É o caso das políticas voltadas para a educação especial, que ao longo dos últimos anos, têm se estabelecido, buscando garantir o atendimento educacional especializado. É bem verdade que ainda há muito o que se conquistar. Contudo, na contemporaneidade, a visão do deficiente tem tomado um novo e melhor rumo, mesmo que isso esteja acontecendo aos poucos.

Conforme atualmente percebemos, algumas comunidades indígenas, assim como acontece com outros grupos humanas, têm tido muitos de seus costumes modificados por hábitos. A tendência é adequarem-se ao contexto de uma cultura dos novos tempos, que se intensificou por todo o mundo, fruto de muitas lutas e discussões sociais, e do surgimento de uma base legal que fundamenta e orienta o trato a certas questões que são de interesse de todos, como é o caso do acesso à educação pelos deficientes, quaisquer que sejam suas limitações ou especialidades. Isso permite com que sejamos partícipes de um mundo que aproxima saberes, comunga hábitos e socializa práticas.

Como destaca Munduruku (2012, p. 13), "[...] os hábitos e costumes indígenas são historicamente complexos e sólidos de convicções", o que contribui sobremaneira para que determinadas atitudes dos novos tempos sejam renegadas ou difíceis de serem adequadas ao dia-a-dia de algumas etnias, tribos e comunidades.

À luz de Potyguara (2014), podemos dizer que o trato indígena com os deficientes seguiu praticamente os mesmos passos das demais raças humanas ao longo dos tempos, o que nos permite afirmar que o índio teve uma visão não muito diferente da Figura 1 apresentada neste trabalho. Ainda sobre esta questão, Bergamaschi (2012, p. 09) destaca que "[...] os indígenas, por terem grande afeição à cultura dos seus antepassados, tendem a não mudar de hábitos". Isso quer dizer que, para os nativos, na contemporaneidade, mudar de concepção, esquecendo sua cultura antepassada, é por natureza uma quebra complexa de paradigmas, que contraria os

ISBN: 978-85-5757-065-8

hábitos primitivos dos índios de qualquer tribo ou etnia.

Por este motivo, buscamos saber como os índios Potiguaras e Tabajaras, historicamente nativos da Serra das Matas, município de Monsenhor Tabosa, no estado do Ceará, veem e percebem os deficientes na atualidade, especialmente no contexto educativo, uma vez que a educação especial é uma modalidade atual da educação brasileira (Lei nº 9.394/96, Art. 58), sendo, portanto, obrigatória em todas as redes regulares de ensino, inclusive nas escolas indígenas. Esta é a questão principal do presente trabalho de pesquisa.

Conhecer, portanto, a prática do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas dos índios Potiguaras e Tabajaras – onde o ensino regular é ofertado, ora voltado para o sistema comum, ora adequado à cultura das tribos, objetivando manter viva a tradição destes povos que cultuam costumes que perpassam gerações –, é o pressuposto básico desta investigação. Diante disso, o presente trabalho de pesquisa buscou respostas de como as culturas indígenas Potiguaras e Tabajaras, lidam com a inclusão, mais especificamente com o Atendimento Educacional Especializado - AEE, presente em práticas educativas desenvolvidas nas escolas públicas diferenciadas de suas aldeias.

Esta questão foi escolhida como tema de pesquisa porque a diversidade cultural gera especificidades, principalmente no que tange a barreiras a serem vencidas pelos professores, no tratamento da AEE. Buscar informações sobre esta questão em comunidades cujas culturas são tão singulares pode mostrar caminhos para ultrapassar as dificuldades no trabalho educacional junto às pessoas com necessidades especiais, e ainda permite conhecer questões específicas relacionadas à educação brasileira.

Esta reflexão se mostrou presente e necessária em minha vida quando passei a lidar profissionalmente com a realidade das diversas modalidades de ensino de Monsenhor Tabosa. Dotado de um amplo cenário socioeducativo, este município, localizado na região central do Ceará, abrange uma diversidade de escolas: regulares, indígenas, quilombolas, do campo, profissional etc. Esta diversidade está ligada a questões muito próprias de cada uma destas instituições, as quais precisam ser conhecidas mais de perto, entre outras coisas, em termos de oferta dos níveis de ensino, proposta curricular comum e diversificada, inclusão dos indivíduos e acesso aos recursos necessários etc.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS E OS RESULTADOS ENCONTRADOS

2.1 Metodologia

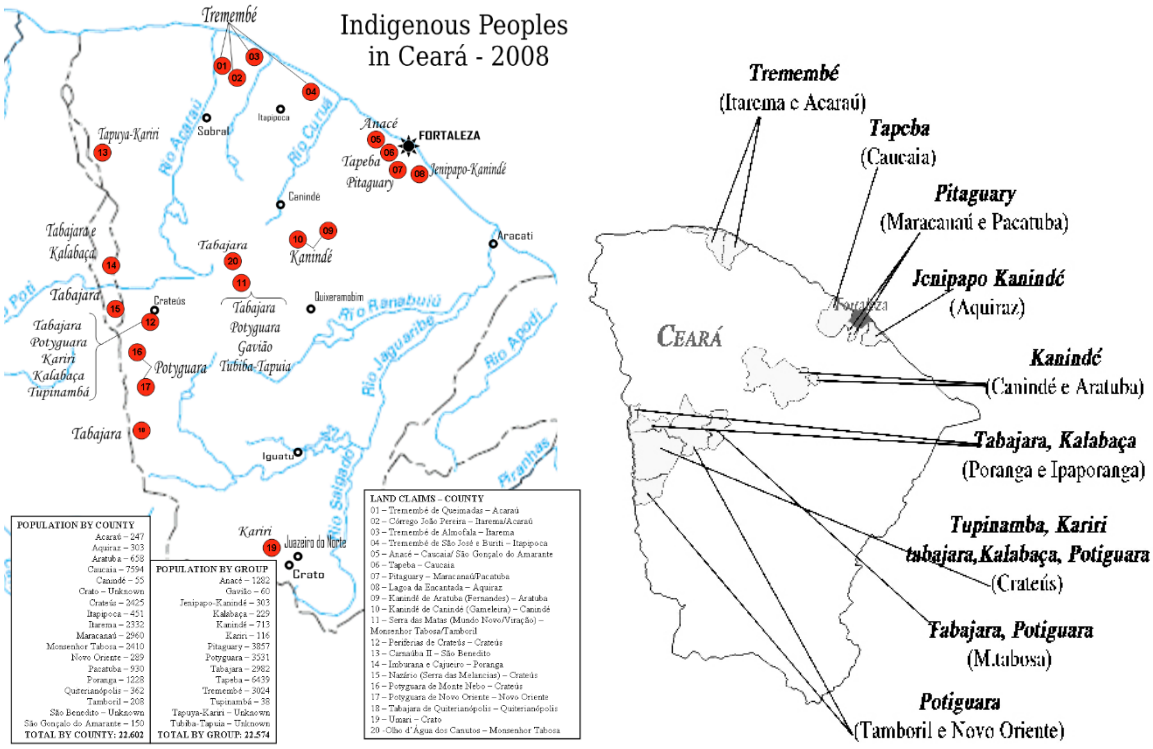
De acordo com o levantamento feito pelo Estatuto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2016, o estado do Ceará possuía uma população de 32.434 indígenas. Desses, em torno de 4.825 nativos pertencem aos povos indígenas Potiguaras e Tabajaras, que vivem em aldeias da Serra das Matas, onde está situada a cidade de Monsenhor Tabosa, município de 886,137 km², cuja população total é de 17.025 habitantes (IBGE, 2016).

Na Figura 2, a seguir, verifica-se que, desde 2008, há registros comprobatórios e oficiais

ISBN: 978-85-5757-065-8

da existência deste povo na região onde está localizado o município de Monsenhor Tabosa.

Figura 2: Populações Indígenas do Ceará (2008)



Fonte: Casa do Índio de Monsenhor Tabosa/Ceará, 2008.

Os Potiguaras e Tabajaras possuem moradias simples, que formam aldeamentos modestos, onde vivem, até hoje, de caça, pesca e agricultura. Preservam hábitos tradicionais, tais como a dança do toré e a produção artesanal de colares, pulseiras e outros ornamentos a base de fibras naturais e sementes da região. Dotadas de infraestrutura precária, com ausência de saneamento básico, água e esgoto, estas comunidades possuem atendimento hospitalar regular por meio do Programa Saúde da Família – PSF, em parceria com os órgãos de saúde do município. Tanto a aldeia Potiguara quanto a aldeia Tabajara dispõem de escolas indígenas diferenciadas, nas quais são ofertados ensino infantil, fundamental e médio, além de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas instituições são mantidas pelo governo do estado do Ceará, através da sua política educacional de inclusão e acesso.

Com isso, nas escolas destas etnias, existem profissionais com formação em nível superior: os gestores possuem especialização em gestão escolar, os docentes são graduados, bem como já concluíram ou estão cursando formação continuada para o magistério indígena. Na escola da aldeia Potiguara a Professora da Sala de Recursos Multifuncionais possui Especialização em AEE. Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares visitadas, o ensino bilíngue e a difusão e a propagação da cultura, da arte e dos costumes indígenas devem ser uma prática constante, tal como preceitua o Art. 78 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), e o professor deve estar preparado para lidar com estas questões particulares destas escolas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Para que nosso objetivo fosse alcançado, o processo metodológico da presente pesquisa constituiu-se inicialmente do resgate histórico destes povos, descrito por Almeida (2005, p. 22 *apud* ARAGÃO, 1994, p. 47):

> [...] Tabajara, é etimologicamente originado de *taba*= aldeia e *jara*= de *yara,* eram de origem étnica Tupi, assim como sua língua. Índios remanescentes dos Tupinambás, que se subdividiam entre os Tabajara e os Potiguaras e distribuiam geograficamente nas "tribos serranas", da região norte do Ceará, depois de terem percorrido e habitado o litoral do Rio Grande do Norte, chegando posteriormete, a Serra da Ibiapaba, divisa do Ceará com o Piauí e se espalhando por toda esta área especialmente as áreas serranas, como é o caso da Serra das Matas aonde hoje fica situado o município de Monsenhor Tabosa.

Para Almeida (2005, p. 22 *apud* ARAGÃO, 1994, p. 47), esta tribo não tem vestígios históricos dos nativos da época do descobrimento do Brasil, em 1500. No entanto, estas etnias vêm ao encontro da definição de raça autêntica, descrita no Estatuto do Índio (Lei nº 6001/73, inciso I do art. 3º), que considera índio todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional.

Segundo Potyguara (2014, p. 78), as etnias Potiguaras e Tabajaras são frutos do processo migratório que se deu séculos após o nosso descobrimento, aonde muitas foram as tribos de nativos que debandaram rumo ao interior do nordeste brasileiro, deixando a povoação da região litorânea e seguindo rumo ao agreste, desbravando assim o interior em busca de novas moradas e meios de sobrevivência.

Na coleta de dados, buscamos analisar o tempo presente e a prática escolar junto às etnias investigadas, relacionando nossa observação com o que preceitua a Constituição Federal (1988) e a LDB (1996) vigente em nosso país. Para tal, realizamos pesquisas de campo (Oliveira, 2017) na Escola Indígena Povo Caceteiro, da aldeia rural Potiguara da Serra do Mundo Novo, na Escola Indígena Diferenciada Monsenhor Tabosa, localizada na zona urbana do município, que atende índios Tabajaras, e nas escolas indígenas do Sítio Jucás e da localidade de Olho D'água dos Canutos. Concomitante, buscamos relacionar com o que pesquisou e escreveu Almeida (2005, p. 56) e Potyguara (2014, p. 33) sobre os hábitos e costumes destes povos.

Para a coleta de dados, aplicamos questionários (Apêndice A), objetivos (Oliveira 2017), que foram respondidos por professores e gestores. Ainda, dialogamos informalmente com familiares e moradores destas aldeias, com o propósito de conhecer mais de perto a realidade dos deficientes e, consequentemente, questões sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas referidas instituições públicas de ensino diferenciado.

A partir da análise e levantamento, foi possível ter acesso aos dados, que fornecem, de forma precisa, o número de alunos atendidos nas escolas destas duas etnias, e quantos deles estão inseridos como estudantes que necessitam de atendimento educacional especializado. Apresentamos esses dados na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Alunos atendidos nas escolas indígenas do município de Monsenhor Tabosa/Ceará (2017)

ISBN: 978-85-5757-065-8

ETNIA INDÍGENA	Nº DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO	TOTAL GERAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS ESPECIAIS ATENDIDOS PELO AEE
Potiguara	01	960	16
Tabajara	03	586	09
	TOTAL GERAL	1546	25

Fonte: Sige Escola das escolas indígenas de Monsenhor Tabosa/Ceará, 2017.

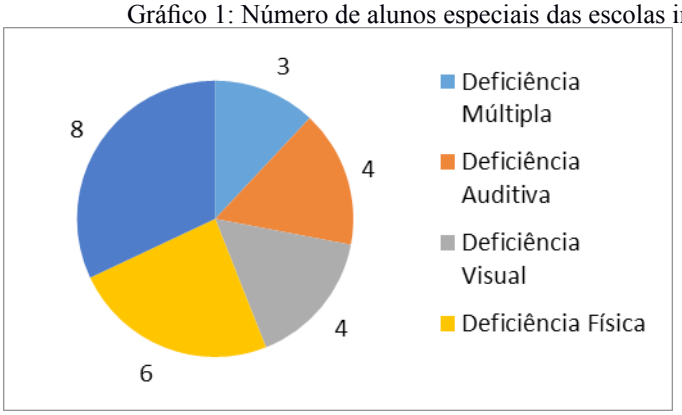
2.2 Síntese dos resultados

Conforme constatamos nas escolas de ambas as etnias, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é realizado de acordo com o que orienta a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 04/2009:

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

Na etnia Potiguara, este atendimento se dá na escola da própria aldeia, que dispõe de uma sala de recursos multifuncionais (SEM), com acompanhamento dos alunos especiais no horário do ensino regular e no contraturno, com o AEE. Já as escolas da etnia Tabajara, por não disporem de sala de recursos multifuncionais, recebem acompanhamento por meio de uma escola da rede estadual (EEFM Vicente Ribeiro do Amaral), que tem SRM e também acompanha os alunos das demais instituições de ensino do seu entorno. As especialidades atendidas variam como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de alunos especiais das escolas indígenas de Monsenhor Tabosa/CE em 2017



Fonte: Secretaria das escolas Potiguaras e Tabajaras

Como é possível notar a partir dos dados coletados e apresentados no gráfico, existem, ao todo, vinte e cinco alunos com laudos arquivados nas secretarias das escolas das etnias pesquisadas que precisam de atendimento educacional especializado. Estes laudos são frutos de diagnósticos médicos realizados.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quanto a estes laudos, ainda, há uma curiosidade importante, que merece destaque: todos eles foram solicitados pela família, mas sob a orientação dos professores de AEE das escolas pesquisadas, após as crianças terem sido matriculados nas instituições regulares indígenas. Inclusive, o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais - SRM da Aldeia Potiguara foi conseguida para construção e funcionamento naquela instituição, pelo governo do estado, a partir de um projeto que a gestão escolar apresentou ao Centro Regional de Desenvolvimento da Educação, com a comprovação por meio dos laudos que justificavam a necessidade do referido espaço dentro da escola.

Dos vinte e cinco alunos especiais atendidos nas quatro escolas das etnias Potiguaras e Tabajaras que cursam o ensino fundamental, três possuem deficiência múltipla, quatro têm deficiência auditiva, quatro têm deficiência visual, seis possuem deficiência física, e oito são deficientes intelectuais.

Conforme percebemos, a prática do Atendimento Educacional Especializado - AEE é real junto ao ensino diferenciado ofertado, que ainda cultua tradições indígenas seculares dos povos nativos e preservam costumes que perpassam gerações, como hábitos sociais, culturais, alimentares, produção de medicamentos naturais, confecção de artesanato etc.

Nas escolas destas comunidades, o AEE é desenvolvido em espaços físicos adequados e adaptados para tal, dispondo de recursos confeccionados com material reciclado pelos próprios professores e/ou equipamentos de tecnologias assistivas disponibilizados pelos governos estaduais e federais por meio de programas de assistência à educação, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação - FNDE e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. Os professores lotados nas salas de recursos multifuncionais de ambas as tribos possuem formação docente em nível superior e recebem aperfeiçoamento para a prática do AEE por meio de entidades governamentais, o que significa adquirir, de forma contínua, preparo para o exercício das práticas pedagógicas.

Escola Povo Caceteiro dos Índios Potiguaras de Monsenhor Tabosa/Ceará

Alunos da Escola Indígena Monsenhor Tabosa dos Tabajaras.

Praticas educativas com alunos do AEE

Dinâmica de Integração reúne alunos de sala regular e AEE

ISBN: 978-85-5757-065-8

As famílias são parceiras da escola e acolhem as orientações dos docentes de turma regular, dos AEE, bem como dos profissionais de apoio (oftalmologista, psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, psiquiatra etc.), que agregam no acompanhamento dos estudantes especiais graças ao Programa Saúde na Escola - PSE, que é uma iniciativa federal desenvolvida pelas escolas públicas de todo o Brasil em parceria com os órgãos de saúde da esfera municipal. Atentam-se, assim, para os direitos à vida e à saúde citados como fundamentais no Capítulo I, Art. 11 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069/90).

Por fim, podemos notar que mudança é algo muito presente na trajetória humana ao longo dos tempos. Ao descortinarmos a realidade da educação inclusiva, percebemos que os índios Potiguara e Tabajara foram, assim como outras civilizações, alvos de entendimentos distorcidos sobre os deficientes nas suas mais variadas formas de manifestação. Ao longo dos tempos, essa percepção, foi se modificando a ponto de ser estabelecido a justa e merecida atenção a todos aqueles e aquelas que detinham uma limitação, sendo capazes de evoluírem na convivência e no trato aos que detinham uma necessidade especial.

Ao garantir o Atendimento Educacional Especializado – AEE a sua gente, estes povos abraçam, com senso e justiça, a concepção inclusiva dos novos tempos, em que o respeito e a diversidade são legalmente defendidas, constantes e necessárias em todas as esferas e modelos de vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer as peculiaridades de cada escola na sua diversidade, é algo necessário para que possamos entender como é a educação deste município cearense, que se destaca no cenário do estado, por sua variada oferta dos níveis e modalidades de ensino.

Mantoan (2011, p. 31), em seu trabalho, afirma que "[...] os caminhos percorridos pela escola [...] têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador [...], resistindo às mudanças exigidas para uma abertura incondicional às diferenças". Percebemos esta questão nas tribos indígenas pesquisadas, principalmente ao escutarmos as falas dos índios mais velhos das aldeias do município de Monsenhor Tabosa.

> [...] Tanto para os índios Potiguaras quanto para os Tabajaras, os deficientes nestas comunidades foram, na antiguidade, pessoas renegadas ao saudável convívio social de suas tribos, pela dificuldade em que tinham os seus antepassados de lidar com quem era dotado de alguma limitação. Logo, eram confinados ou destinados ao isolamento comunitário (POTYGUARA, 2014, p. 53).

A partir desta afirmação, percebemos a forma como os índios deficientes eram antigamente tratados e/ou socialmente educados. Podemos destacar a semelhança da citação supracitada com a descrição da Figura 1 (apresentada na Introdução deste trabalho), que descreve o trato aos indivíduos com necessidades especiais ao longo da história da humanidade.

Em detrimento ao ontem, os índios Potiguaras e Tabajaras evoluíram e modificaram

ISBN: 978-85-5757-065-8

seu modo de ver e perceber os deficientes de suas comunidades. Hoje, estão socialmente inseridos dentro de um novo plano histórico, vivendo práticas educacionais inclusivas, tal como discutimos ao longo da presente pesquisa.

Hoje, tanto os índios Potiguaras quanto os Tabajaras são atendidos por escolas indígenas diferenciadas, que acolhem, em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, o que estabelece a Seção I destinada à educação na Constituição Federal (1988), ao assegurar, em seu Art. 210, o respeito aos valores culturais de nossa gente, e ainda o que é definido na LDB vigente (Lei nº 9394/96):

> Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá [...] oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Atentas aos pressupostos de base legal, parece-nos que as escolas indígenas das etnias Potiguaras e Tabajaras se abriram à diversidade. Logo, passaram a ser inclusivas, e suas práticas sociais se alinharam a novas concepções, tornando-se abertas e acolhedoras em relação às especificidades naturais e comuns ao mundo contemporâneo.

A escola indígena e inclusiva, hoje, é real, oportunizando aos sujeitos superarem obstáculos externos e condições subjetivas, de modo a fortalecerem possibilidades no processo de aprender e superar limites. Esta quebra de paradigmas é fruto, sobremaneira, de um processo histórico iniciado há muitos anos, e que se fortalece por meio de lutas e diálogos entre a sociedade civil organizada e as entidades governamentais.

A luta em favor da inclusão surgiu alheia aos muros da escola, e se fortaleceu em meio à sociedade civil organizada. Por isso, as escolas indígenas, assim como as outras, sentem-se no dever de adquirir uma nova concepção humana no que tange ao pensar e agir, e de estabelecer vínculos com a diversidade, incluindo todos e todas, sem distinção, com base nos fundamentos legais.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é considerada um marco histórico da incorporação legal da inclusão, uma vez que, a partir dela, o Brasil, assim como diversos países do mundo, criaram movimentos políticos para assegurar às pessoas com necessidades especiais o direito de ampliar direitos e intensificar a discussão sobre o tratamento aos deficientes em todas as esferas sociais. O objetivo era repensar as práticas sociais excludentes, de modo a garantir uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Na verdade, não há o que concluir com esta pesquisa, uma vez que nada está realmente finalizado. A inclusão é um processo que busca o aperfeiçoamento ao longo do tempo. Há o que se fazer, há o que intensificar, há o que ampliar, com o firme propósito de tornar a inclusão uma realidade cada vez mais exercida na prática, no dia-a-dia das famílias, das

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolas (indígenas ou não) e da sociedade de um modo geral.

O mundo nos permite, hoje, pensar diferente e agir diferente para compensar o legado histórico que nos envergonha em relação à questão da atenção aos deficientes e ao atendimento educacional especializado. O índio, assim como qualquer raça, na medida em que torna sua escola inclusiva, escreve um novo tempo para as suas história e trajetória.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Alyne Silva. **Índios Tabajaras do Olho D'Água dos Canutos.** Trabalho Monográfico. Fortaleza/CE: UFC, 2005.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró> UFERSA, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al.* (Orgs). **Povos Indígenas e Educação**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** 34 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011.

_____. **Lei 6.001** de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Brasília: Senado, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996). 2 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

_____. IBGE. **Censo 2016.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ce/monsenhor-tabosa/panorama>. Acesso em: 10 maio 2017.

CARDOSO, Maurício *et al.* (Orgs). **Direitos humanos:** diferentes cenários, novas perspectivas. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Fortaleza: Seduc/CE, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

POTYGUARA, Têka. **Saberes e História dos Índios Potiguaras da Aldeia Mundo Novo.** Monsenhor Tabosa/CE: Secretaria de Cultura do Município, 2014.

ISBN: 978-85-5757-065-8

UNESCO. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 10 jan. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PESQUISA DE CAMPO PARA A PRODUÇÃO DO TCC

- Assinale a etnia das informações abaixo: ( ) Potiguara ( ) Tabajara
- População estimada desta etnia no município de Monsenhor Tabosa: _____
- Número de comunidades (aldeias) aonde residem os povos desta etnia: _____

1. Preencha o quadro a seguir sobre as escolas desta etnia localizadas em Monsenhor Tabosa, marcando um "x" ou preenchendo com as informações solicitadas:

NOME DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	TEM ANEXO		TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS ESPECIAIS
		SIM	NÃO		

A escola citada acima dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais: ( ) SIM ( ) NÃO.
Os alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado são atendidos na prória escola? ( ) SIM ( ) NÃO
Na questão anterior, em caso de NÃO, cite aonde e feito este atendimento? _____
_____

2. Especialidades diagnosticadas nos alunos especiais matriculados nas escolas indígenas desta etnia:
( ) Deficiência visual ( ) Deficiência auditiva ( ) Deficiência múltipla
( ) Deficiência física ( ) Deficiência Intelectual ( ) Altas Habilidades/Superdotação
( ) Transtornos Globais de Desenvolvimento. ( ) Outra: _____

3. Existem professores para os AEE lotados ou que atendam as escolas desta etnia?
( ) SIM ( ) NÃO

4. Aonde é feito este atendimento?
( ) na própria escola ( ) fora da escola (em outra instituição)
5. Caso a resposta 3 seja SIM, qual é a formação deste professor?
( ) Sem formação/LEIGO ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio
( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestrado ( ) Doutorado

6. O grau mais alto de formação do professor de AEE foi em instituição:
( ) pública ( ) privada ( ) mista

7. A escola dispõe de recursos e equipamentos (tecnologias assistivas) para uso do AEE?
( ) SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE Cite alguns exemplos: _____

ISBN: 978-85-5757-065-8

8. As famílias das crianças com deficiência participam do convívio escolar?
( ) SIM ( ) NÃO ( ) EM PARTE Em caso afirmativo, dê exemplo de como isso acontece:_____

9. Cite alguns dos maiores desafios do AEE nas escolas desta etnia: _____
_____

10. Cite algumas conquistas do AEE nas escolas desta etnia: _____
____

11. A comunidade indígena desta etnia reconhece a escola inclusiva e aberta à diversidade?
( ) SIM ( ) NÃO Em caso afirmativo, cite um exemplo: _____
_____

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO NA ESCOLA

Françoise Mendonça de Aragão
Franceliza Monteiro da Silva Dantas

RESUMO
A escola é o espaço onde a intervenção pedagógica direcionada promove a produção do conhecimento. No entanto, ela tem priorizado o desenvolvimento da área cognitiva em detrimento à área afetiva, motora, deixando lacunas na formação integral do indivíduo. Considerando a "Educação Especial, numa perspectiva de humanização na escola", este artigo objetiva refletir sobre a afetividade e as inteligências múltiplas no contexto escolar, bem como perceber as contribuições que a escola pode dar ao movimento da inclusão, sem segregação. Para o desenvolvimento do presente estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa. A geração de dados deu-se por meio da leitura/fichamento dos documentos oficiais que legitimam os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da leitura de autores como: Mazzotta (2001), Wallon (1971), Vygotsky (1994, 1996, 1997), Gardner (1995), dentre outros que articulam o diálogo, reflexão e ação entre os profissionais da educação, numa perspectiva inclusiva. A análise foi a partir de inferências nas observações realizadas em situações reais, vivenciadas ao longo da Especialização em Atendimento Educacional Especializado. As interpretações consideram os referenciais teóricos utilizados, como representações sociais desse grupo de profissionais, os quais estão inseridos no contexto da Educação Especial. Nessa perspectiva, as escolas devem melhorar suas condições de funcionamento, suas práticas pedagógicas e seu olhar, saindo do contexto reducionista diante das possibilidades do aprender. A teoria das Inteligências Múltiplas tem enorme importância ao conseguir derrubar a ideia de uma inteligência única, fechada. Portanto, uma dimensão fundamental de uma educação humanizada é realizar adequações significativas no currículo, a qual induz a necessidade de rever os métodos, procedimentos pedagógicos que, muitas vezes restringem os conteúdos escolares e o processo pedagógico à dimensão cognitiva, esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo da criança.

Palavras-chave: HUMANIZAÇÃO; APRENDIZAGEM; INCLUSÃO.

ABSTRACT
The school is the space where directed pedagogical intervention promotes the production of knowledge. However, it has prioritized the development of the cognitive area in detriment to the affective and motor areas, leaving gaps in the integral formation of the individual. Considering "Special Education, in a perspective of humanization in school", this article aims to reflect on affectivity and multiple intelligences in the school context, as well as realize the contributions that the school can make to the movement of inclusion, without segregation. For the development of the present study was used bibliographic research with a qualitative approach. The data were generated by reading and taking notes of the official documents that legitimize the rights of people with disabilities, global developmental disorders and high skills/giftedness, as well as the reading of authors such as Mazzotta (2001), Wallon (1971), Vygotsky (1994, 1996, 1997), Gardner (1995), among others who articulate dialogue, reflection and action among education professionals in an inclusive perspective. The analysis was based on inferences in the observations made in real situations, experienced during the Specialization in Specialized Educational Assistance. The interpretations consider the used theoretical references, like the social representations of this group of professionals, whom are inserted in the context of Special Education. In this perspective, schools should improve their working conditions, their pedagogical practices and their perspective, exiting the reductionist context in the face of the

ISBN: 978-85-5757-065-8

possibilities of learning. The theory of Multiple Intelligences is of enormous importance in overcoming the idea of a single, closed intelligence. Therefore, a fundamental dimension of a humanized education is to achieve significant adaptations in the curriculum, which induces the need to revise the methods, pedagogical procedures that often restrict the school contents and the pedagogical process to the cognitive dimension, forgetting that the man is a being, whose intellectuality and emotion merge bringing implications in the educational development of the child.

Keywords: HUMANIZATION; LEARNING; INCLUSION.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, uma extensa agenda de iniciativas governamentais vem caracterizando um verdadeiro processo de reforma educacional no país, nos conduzindo a um novo olhar para o processo de ensino e aprendizagem. A inserção da criança da Educação Especial no universo escolar sempre suscitou questionamentos a partir do olhar que se tem em relação ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Nessa perspectiva, o tema: "Educação Especial: uma perspectiva de humanização na escola", faz-se necessário, uma vez que o aprender pode ser visto de várias formas e contextos.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, vem se firmando que "toda pessoa tem direito à educação". Procurando dar contornos pragmáticos a esse novo papel da educação, os especialistas da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (BRASIL, 2012) prepararam o relatório que fixa os quatro pilares básicos em que se deve centrar a educação ao longo da vida de uma pessoa. Assim, Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, a viver com os outros e Aprender a ser são os pilares que devem sustentar a educação humanizada e inclusiva.

O parágrafo 5º da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), estabelece que, as escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando a "Educação de Qualidade para Todos", por meio de currículos apropriados, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades, além de dar continuidade aos serviços de apoio, proporcional às necessidades especiais encontradas dentro da escola, principalmente porque a inclusão de pessoas especiais é uma exigência da sociedade moderna, como também do próprio aluno.

A discussão na perspectiva de humanização dos envolvidos com os processos escolares tem como grande contribuição teórica uma abordagem sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky (1997), quando ele afirma que a pessoa com deficiência procura outro percurso de desenvolvimento distinto daquele que está impedido biologicamente. A concepção colocada por Wallon (1971), também vai ser de fundamental importância para essa discussão, pois ele traz uma crítica às concepções reducionistas, propondo o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo, quanto ao caráter afetivo e motor. A cognição é importante, mas não mais importante que a afetividade ou a motricidade. Para reforçar, Gardner (1995) coloca que, nascemos com inteligência (*linguística, lógico-matemática, sonora, sinestésico-corporal, espacial, naturalista, intrapessoal, interpessoal e existencial),* e que precisam ser "acordadas" por estímulos significativos.

A humanização dos processos pedagógicos e da relação com o outro se faz necessário. É descabido humanizar o que já é humano, mas estamos numa época de desumanização do ser humano. A era da competitividade, a era do ser humano como máquina, a era do "EU", a era de levar vantagem em tudo, e a escola não foge a esse contexto. Nessa perspectiva, é preciso humanizar os sujeitos envolvidos com o ensinar e o aprender, começar a tratar como humanos

ISBN: 978-85-5757-065-8

aqueles que a fazem.

Diante das reflexões que serão colocadas sobre a educação especial, do processo de humanização das práticas e deu seu olhar diante da NEE, evidencia-se em caráter de urgência refletir se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos a todos os alunos, ao longo do processo ensino e aprendizagem, respeitando a individualidade, seu tempo e forma de aprender dentro do contexto colocado. O momento presente traz esse tema, "Educação Especial: uma perspectiva de humanização na escola" empiricamente com muita intensidade, uma vez que ele passou a protagonizar a intenção de uma reforma pedagógica, um olhar mais aprofundado sobre o tempo certo de cada um aprender e o que aprender. Diante das observações empíricas podemos perceber que são muitas inquietações e é por esse motivo que se justifica a pesquisa.

Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo refletir sobre a afetividade e as inteligências múltiplas no contexto escolar, como também, perceber as contribuições que a escola pode dar ao movimento da inclusão, sem segregação. Essa discussão parte das ideias colocadas por autores e pelos documentos oficiais que asseguram os direitos das crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Assim, vai ser um diálogo entre as representações sociais dos professores com os referenciais teóricos citados ao longo deste artigo.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O DESAFIO DA ESCOLA PARA TODOS

2.1 Educação especial: Um pouco de historicidade

Cada período da Educação Especial foi construído com valores, atitudes, concepções, visões, metáforas, imagens, concentrações predominantes no contexto social, político e cultural no qual a pessoa humana com deficiência estava inserida.

Para compreender o processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola regular e sua problemática, é necessário resgatar as construções ideológicas de deficiência ao longo da história da Educação Especial, traçando o caminho de educação voltada para as pessoas com deficiência no Brasil, e as influências das políticas internacionais nesse processo.

Na história da Educação Especial, é possível identificar três fases históricas. Segundo Voivodic (2004), a primeira se refere ao tratamento prisional, ou seja, feito em hospitais e manicômios; a segunda em que se procura desenvolver a normalização das pessoas com deficiência a partir da integração; e a terceira, que se inicia nos idos da década de 1990 e pretende uma mudança de comportamento das pessoas e das instituições acerca do olhar sobre o deficiente e a deficiência, exigindo que se estabeleçam distinções conceituais acerca do conceito de integração e inclusão, para que essa concepção não se confunda no exercício da prática.

No decorrer do século XVI, a história da humanidade registrou o processo de industrialização e o surgimento de novas ideias a respeito das práticas educativas que, até então, estavam focadas em um ideal de educação que atendesse apenas à classe mais favorecida economicamente. Assim, surgiram novas teorias baseadas em doutrinas democráticas que defendiam que a escola deveria ser para todos. Médicos e pedagogos desafiavam os conceitos que eram estabelecidos pela sociedade da época e acreditavam na possibilidade de que os deficientes conseguiam aprender, apesar de serem considerados ineducáveis. O cuidado com esses sujeitos eram meramente custodial, e o atendimento a eles era feito apenas em asilos e manicômios, ficando segregados, sobre a justificativa da crença de que eram diferentes e

ISBN: 978-85-5757-065-8

ficariam protegidos.

Durante o século XVII, as influências do pensamento de Platão e de Aristóteles predominavam na sociedade, pois indicavam que a inteligência não sofria interferências e influências do meio existente e tinham uma concepção pré-reformista. Para esses pensadores, essa ideia foi perdendo sentido a partir de Rousseau (1712-1778), com a concepção do predeterminismo, que se perpetuou até o início do século XX.

Os filósofos iluministas acreditavam que todos os homens podiam atingir a perfeição. Dentro dessa realidade ficavam de fora os deficientes, já que eles não podiam alcançar esse ideal. Os discursos iluministas tinham caráter de repassar uma ideologia igualitária, mas não beneficiavam essas pessoas, pois não as concebiam como parte integrante da sociedade, o que tornava esse discurso contraditório.

A deficiência estava ligada ao misticismo e ao ocultismo, posto que os deficientes eram tidos como "criaturas de Deus" ou como "bobos da corte", eram indivíduos excluídos, pois a sociedade não lhes prestava assistência e afirmava que eram seres demoníacos. No final da reforma, a negligência aos deficientes foi marcante, tendo Lutero e Calvino se referindo a eles como “indivíduos possuídos por satanás".

Essa omissão ocorria porque, para a sociedade da época, os deficientes eram incapacitados de exercer atividades, além de serem caracterizados como "seres do mal". O conceito de diversidade e de respeito às diferenças peculiares de cada indivíduo não era compreendido, avaliado ou, muito menos, validado. A sociedade se omitia de realizar o atendimento com serviços que pudessem assistir às necessidades educacionais e sociais, deixando essas pessoas às margens da sociedade, vítimas de um processo de exclusão.

Para a escola regular, a rejeição das crianças com deficiência contribui para aumentar a rigidez e a homogeneização do ensino, para ajustar-se ao mito de que se as tivessem apenas normais, a instituição não necessitaria de outras modificações ou adaptações. A inclusão de estudantes com deficiências nas classes regulares representa um avanço histórico e científico. Diante disso, as pessoas com necessidades especiais começam a aparecer reivindicando seu espaço na sociedade.

> [...] a defesa da cidadania e do direito a educação das pessoas com necessidades especiais é atitude muito recentes em nossa sociedade. Manifestando através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século. (MAZZOTTA, 2001, p.15).

Segundo Mazzotta (2001), a história da educação especial no Brasil ocorreu no final da década de 50 e início da década de 60, sendo que alguns brasileiros deram início, no século XIX, aos atendimentos a deficientes mentais, surdos, cegos e deficientes físicos. Os brasileiros se inspiraram em experiências da Europa e Estados Unidos.

A inclusão exige da escola novos posicionamentos, conhecimento que implica num esforço de atualização para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem,

ISBN: 978-85-5757-065-8

adequando ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Atualmente percebe-se que foi uma conquista significativa, alicerçada em paradigmas construídos e desconstruídos ao longo da história. Conhecimentos adquiridos a partir da realidade e a necessidade de melhorar as condições de inserção das pessoas com deficiência na sociedade. São estudos ao longo do percurso, leis e políticas públicas pensadas e analisadas para favorecer da melhor maneira possível a qualidade de vida dentro do contexto da Educação Especial.

Dentro dessa perspectiva, em todos os países do mundo, o princípio-ação educacional inclusivo foi preparado e implantado dentro de um esquema de progressividade temporal, com planejamento, legislação e regulamentos apropriados, estratégias, gradualidade de ações programadas, fontes próprias de financiamento, programas de formação inicial e continuada de professores, sistemas de avaliação refeitos, procedimentos de gestão reconceituada e amplo envolvimento da sociedade.

Em outras palavras, busca-se formas de reduzir a exclusão pela execução do princípio da inclusão que não exclui, construídos a partir da necessidade de se ter um conhecimento sólido, eficiente e eficaz.

2.2 Escola humanizada valoriza o ser por inteiro

Podemos definir inteligência como faculdade ou capacidade de aprender, compreender ou adaptar-se facilmente. Já a palavra competência é definida como qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos, seria o mesmo que habilidade ou aptidão. Em termos reais e observando o desempenho de um aluno, seria possível afirmar que competente é aquele que pondera, aprecia, avalia, julga e que, depois de examinar uma situação ou um problema por ângulos diferentes, encontra a solução ou decide. Poderia ser ainda a capacidade como resultado de conhecimentos assimilados. A criança nasce com inteligências que precisam ser "acordadas" por estímulos significativos, mas não nascemos, entretanto, com qualquer competência.

Para buscar, através de uma síntese, o possível ponto de interseção entre inteligências e competências, seria possível afirmar, segundo Gardner (1995), que as inteligências *(linguística, lógico-matemática, sonora, cinestésico-corporal, espacial, naturalista, intrapessoal, interpessoal e existencial)* são algo assim como facas que se usam para múltiplos fins e que as competências constituem as pedras de amolar, que as afiam e as tornam mais agudas, mais cortantes. Não há, pois, qualquer possibilidade de conflito em se estimular as múltiplas inteligências, construindo-se diversas competências e, isto acontecendo, o uso destas se inicia em uma sala de aula, mas manifesta-se em todos os atos e todas as ações do viver. Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que as crianças com deficiência também são possuidoras de inteligências múltiplas, sendo necessário encontrar o caminho para que aprendizagem aconteça.

Pensando nos caminhos percorridos para aprendizagem dentro do contexto escolar, podemos afirmar que a pessoa com deficiência procura outro percurso de desenvolvimento,

ISBN: 978-85-5757-065-8

distinto daquele que está impedido biologicamente (VYGOTSKY, 1997). A pessoa cega, por exemplo, aprende e se desenvolve na busca de novos acessos, cognitivos e sociais, utilizando-se do braile e de recursos de tecnologia de informação e comunicação acessíveis. Já a pessoa surda, usuária da língua de sinais, tem acesso ao objeto de conhecimento por meio dessa língua. Indo mais além, pensando na pessoa com deficiência motora, com comprometimento na fala, tende-se a rotular que a pessoa possui deficiência intelectual, o que não é verdade para todos os casos.

É necessário que o professor tenha um olhar atento, sensível para que possa perceber que existem outras formas de ensinar, pois o aluno transfere para outros sentidos e assim consegue aprender. Os recursos de tecnologia assistiva utilizados na prática pedagógica é uma possibilidade de aprendizagem, dependendo de cada estudante e de suas necessidades educacionais específicas. Um dos principais recursos de tecnologia assistiva, com importância no âmbito educacional, que pode possibilitar a erradicação das barreiras comunicacionais, por exemplo, é a Comunicação Alternativa e Suplementar (CAS).

Outro ponto a ser pensado é a interação entre o indivíduo e o conhecimento dentro da sala de aula. A mediação dessa relação é um dos principais fatores determinantes na aquisição do conhecimento, e o grande desafio do professor é perceber o aluno em sua realidade, singularidade e totalidade. Propõe-se não mais pensar a pessoa fragmentada, não apenas como sujeito da aprendizagem, cuja meta principal seja a intelectualidade, mas o desenvolvimento da pessoa em suas várias vertentes, na forma como Wallon (1971) coloca o estudo da pessoa completa, tanto em relação a seu caráter cognitivo, quanto ao caráter afetivo e motor. Para Vygotsky (1996), quando se compreende a base afetiva da pessoa é que é possível compreender o pensamento humano, ou seja, as razões que impulsionam os pensamentos, encontram suas origens nas emoções que as constroem. Evidencia-se, portanto, a mútua relação entre as esferas afetivo/cognitivas, influenciando-se no processo evolutivo do conhecimento.

Nessa perspectiva não dá para pensar que uma criança não aprende porque possui alguma deficiência, é necessário enxergar no outro a possibilidade de ele aprender, valorizando-o por inteiro.

2.3 A busca de uma prática pedagógica inclusiva

Há, no cotidiano das escolas, a presença marcante de discussões sobre várias questões, tais como: cidadania, democracia, autonomia, diversidade, respeito às diferenças e todos esses pontos estão contextualizados para responder ao processo e a prática da educação inclusiva.

Como espaço sistemático de educação, a escola conta com vários recursos, mas o mais significativo de todos, são os recursos humanos, sendo que os protagonistas da construção do conhecimento são os professores e os alunos, considerados corresponsáveis pelas experiências que possibilitam uma aprendizagem viva, dinâmica e parceira.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, (2001, p.53)

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Cabe a cada educador, por meios da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens com o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta, sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui.

Baseando-se nesta concepção, é imprescindível no contexto do processo ensino-aprendizagem, o olhar do professor no sentido de que o aluno seja um sujeito considerado ativo no desenvolvimento de sua prática pedagógica, que procure observar e buscar todas as informações possíveis do universo de vivência dos alunos, pois agindo assim, estará dando o primeiro passo para viabilizar uma prática docente inclusiva e facilitadora, promotora de uma aprendizagem significativa.

Partindo para um grupo mais específico, qual seja o dos alunos com deficiência, percebe-se que a prática pedagógica dos professores ainda se configura em não depositar muitas expectativas para a aprendizagem, segregando-os. Esta forma de pensamento segundo Mantoan (2006 apud ALVES, 2006, p.35) recorta a realidade, permite subdividir os alunos em "normais e com deficiência", as modalidades de ensino em "regular e especial".

Diante dessa perspectiva é notória a exclusão praticada nas instituições de ensino. A lógica dessa organização para Mantoan (2006, p. 190),

> [...] é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta imposta pela inclusão.

Precisa-se melhorar a prática, pois dela decorre um enfoque pedagógico que deve observar a atenção à diversidade de aprendizes como eixo estruturador. Pensando nesse pressuposto, a pedagogia do olhar deve ser colocada em prática, para que se possa oferecer um ensino e principalmente aprendizagem de qualidade.

Diante disso Zabala (1998, p. 34) coloca que,

> [...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesse de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais.

É necessário, frente a essa realidade, atentar que diferenciar pedagogicamente, individualizar os percursos de aprendizagem não significa em nenhum instante desprezar a interação entre os indivíduos. Essa diversidade se faz essencial, quando se trata de inclusão, pois o confronto das diferentes capacidades cognitivas entre aluno/aluno e aluno/professor é que facilita a problematização das situações e o compartilhamento de conhecimentos.

Da mesma forma, o compromisso com a inclusão toma força a partir de um dos

ISBN: 978-85-5757-065-8

documentos mais importantes para esse movimento que busca a igualdade de oportunidades. A Declaração de Salamanca – Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, cujo o Art. 3° estabelece: "O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras." (1994, p.14). Ainda neste documento, o Art. 4º aponta que:

> As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, consequentemente, para toda a sociedade. (1994, p.18)

Cada um tem necessidades educacionais específicas, às quais o professor tem que responder pedagogicamente, caso queira cumprir com seu papel primordial de garantir acesso a todos, ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e ao seu uso na relação com a realidade social na qual se encontram inseridos, e que nos cabe transformar.

Diante dessa afirmação fica notório que o principal compromisso é com a formação da cidadania a partir de uma escola de qualidade para todos os alunos. Neste caso é preciso pensar que, incluir é muito mais do que ter acesso à escola. Incluir significa uma inserção total e incondicional, de todos, inclusive, com os próprios aspectos individuais de cada um (sociais, culturais e pessoais), e isso exige uma ruptura de paradigmas (ideológicos, pedagógicos, filosóficos e estruturais), conceitos e preconceitos cristalizados, além de transformações na escola e nos educadores.

Dentro do contexto escolar, o professor precisa envolver a intersubjetividade, mas para isso ele precisa de atitude, parceria e diálogo. O educador precisa se deleitar com uma prática pedagógica que venha ao encontro da unidade do saber e da unidade pessoal (cognitivo, afetivo, social, político e econômico). Tem que prevalecer o ensino que predomina a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Vale o que os alunos são capazes de aprender hoje e o que podem lhe oferecer de melhor para que se desenvolvam em ambiente rico e verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3 CAMINHOS PERCORRIDOS

Analisar uma realidade faz com que nos coloquemos numa situação de intérpretes sobre os fenômenos apresentados, o que exige conhecimento teórico e entendimento da situação em que os sujeitos estão envolvidos.

Dentro desse contexto, a pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, fundamentada em estudiosos que articulam o diálogo, reflexão e ação entre os profissionais da educação. Os pensadores da área traduzem as falas empíricas das situações vividas, direcionando para o pensar, redimensionando o fazer pedagógico frente às demandas advindas de uma escola pautada no Paradigma da Inclusão, na perspectiva da humanização das práticas educacionais dos professores.

Para o desenvolvimento do presente estudo foi utilizada a pesquisa bibliográfica. De acordo com Lakatos (1994, p.44), a pesquisa bibliográfica "oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram suficientemente". O referencial teórico para a elaboração desta pesquisa foi composto a partir da produção literária dos autores que abordam a temática em estudo, como também, documentos oficiais, entre outros.

No que se refere a geração dos dados optou-se pelos seguintes procedimentos: a leitura/fichamento e análise de documentos oficiais e autores que legitimam os direitos da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; como também a observação empírica de práticas docentes de alguns professores durante as atividades propostas na Especialização em Atendimento Educacional Especializado.

Atrelado aos dados coletados e distribuídos nas categorias de análise para a pesquisa, realizou-se inferências a partir de observações realizadas em situações reais, vivenciadas ao longo da Especialização em Atendimento Educacional Especializado. As interpretações consideram os referenciais teóricos utilizados, como representações sociais desse grupo de profissionais, os quais estão inseridos no contexto da Educação Especial.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na tentativa de responder as questões em estudo, é necessário refletir sobre a afetividade e as inteligências múltiplas no contexto escolar, fazendo com que se tenha clareza sobre a função social da escola nos dias atuais.

Nessa perspectiva, os quatro pilares fixados pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Brasil, 2012), quais sejam "Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos, a viver com os outros e Aprender a ser", também são norteadores para se valorizar o ser por inteiro. As inteligências múltiplas, *linguística, lógico-matemático, sonora, sinestésico-corporal, espacial, naturalista, intrapessoal, interpessoal, e existencial* (Gardner, 1995), são importantes para que o professor olhe o ser como múltiplo de aprendizagem.

A teoria das Inteligências Múltiplas tem enorme importância ao conseguir derrubar a ideia de uma inteligência única e fechada. O educador e os demais profissionais que trabalham com a inteligência, precisam conhecer melhor cada indivíduo para perceber nele a capacidade que se sobressai. Dessa forma a inclusão aconteceria de fato, os resultados provavelmente seriam melhores. Nesse contexto a escola deve considerar as pessoas inteiras e valorizar outras formas de demonstração de inteligências, além dos tradicionais eixos linguístico e lógico-matemático.

As mudanças de paradigmas trazidas por essa nova visão da mente humana interferem, portanto, na educação e trazem novas linhas de procedimento para que a escola convencional acrescente às suas funções instrucional, socializadora e preparadora para o mundo do trabalho uma outra, voltada ao estímulo a educação cerebral (mente, corpo e alma) e assim, progressivamente, possa ir se transformando em um centro estimulador de inteligências e emoções.

Uma dimensão fundamental de uma educação humanizada induz a necessidade de rever os métodos, procedimentos pedagógicos que, muitas vezes restringem os conteúdos escolares e o processo pedagógico à dimensão cognitiva, esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo. Neste sentido, Galvão (2008, p. 89) afirma que:

> Ao contrário do que propõe a tradição intelectualista do ensino, uma pedagogia inspirada na psicogenética walloniana não considera o desenvolvimento intelectual como a meta máxima e exclusiva da educação. Considera-a, ao contrário, meio para a meta maior do desenvolvimento da pessoa, afinal, a inteligência tem status de parte no todo constituído da pessoa.

Wallon (1971) se refere à afetividade e à inteligência como um par inseparável ao desenvolvimento humano. Sua teoria preconiza elementos que se interagem o tempo todo,

ISBN: 978-85-5757-065-8

como a afetividade, a inteligência, o movimento e a formação do eu como pessoa; enfatiza a escola como um espaço que deva assumir uma postura que integre a razão e a emoção, numa lógica que compreenda as necessidades afetivas da criança. A compreensão do desenvolvimento da constituição da pessoa pressupõe valiosos instrumentos para a reflexão de como a escola pode desencadear múltiplas possibilidades, para enriquecer o processo ensino-aprendizagem, suscitando novas formas de pensar a educação. Quando se compreende a base afetiva da pessoa é que é possível compreender o pensamento humano, ou seja, as razões que impulsionam os pensamentos, encontram suas origens nas emoções que as constroem. Evidenciam-se, portanto, a mútua relação entre as esferas afetivo/cognitivas, influenciando-se no processo evolutivo do conhecimento.

A experiência emocional da criança em relação ao meio social é decisiva no curso de seu desenvolvimento psicológico, pois determina o tipo de influência que a situação ou que o meio terá sobre ela. Não é um fator em si que influencia o curso do desenvolvimento da criança, mas os diversos fatores refratados pelo prisma da experiência emocional da criança (VYGOTSKY, 1994).

Diante dessa discussão, vale também pensar na diversificação curricular proposta pela Declaração de Salamanca (1994), já que um dos objetivos da pesquisa é perceber as contribuições que a escola pode dar ao movimento da inclusão.

Pensando nessa questão, é necessário realizar adequações significativas no currículo para as crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Esse currículo deve ser pensado a partir de três pontos intrínsecos: características individuais, currículos especiais e sistema de apoio. Para pensar nas características individuais da criança é preciso ter um olhar humano, observá-lo como um todo. Pensando nessas características individuais, os currículos especiais devem ser organizados para realizar um trabalho para o desenvolvimento das habilidades básicas, que é tão importante quanto as demais habilidades cognitivas. Essas habilidades básicas consistem em: consciência de si; cuidados pessoais e de vida diária; treinamento multissensorial; exercício da independência e do relacionamento interpessoal; dentre outras habilidades. As decisões sobre adequações curriculares podem incluir as modalidades de sistema de apoio que favorecem ou viabilizam a sua eficácia na educação dos alunos com necessidades especiais. Para o sistema de apoio acontecer, é necessário que se tenha em mente quem é o aluno, o que fazer e que tempo e intensidade do apoio a ser oferecido.

O educador e a instituição, como responsáveis pela qualidade do processo de humanização do homem através da educação, nesse contexto atual, firmam outros compromissos que ultrapassam as especificidades do espaço escolar, sem dele descuidar. Afirma-se nele, enquanto espaço de fazer o mundo mais humano através do trabalho pedagógico de qualidade. Compromete-se com a administração da educação que concretiza as direções traçadas pelas políticas educacionais e ainda com as políticas públicas que as orientam. Este compromisso se traduz em um acompanhamento e estudo de todas as relações que se estabelecem entre as tomadas de decisões, as determinações sociais e políticas que as gestam e as possíveis consequências. É ainda um compromisso de subsidiar a administração da educação como um todo, enquanto prática de apoio à prática educativa, envolvendo-a na participação direta da

ISBN: 978-85-5757-065-8

construção coletiva da emancipação e liberdade humanas.

Seu compromisso é uma obrigação de caráter social, os compromissos da educação precisam ser encarados como obrigações a partir do momento que forem, com muita lucidez, assumidos. É dever como ser social que acredita, participa e espera construir um mundo bem melhor, um mundo mais justo, humano e igualitário. Eleva-se, assim, o educador da condição de executor de políticas e de planejamentos, de apenas articulador de conteúdos e propostas, para atuar como partícipe da construção da sociedade, ser humano ajustado emocionalmente, independente e com conhecimento que dê significado a sua vida, condição esta sim que garantirá a qualidade do trabalho pedagógico.

Cabe reflexão sobre o que é igual ou diferente. A diferença não é sinônimo de incapacidade ou doença, mas sim de equidade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto nesse trabalho conclui-se que a escola não para nunca, por isso precisa-se mudar com a escola em movimento. As salas de aula, por sua vez, são como pequenos organismos vivos dentro da escola. Cada classe tem vida e personalidade próprias. Cada turma estabelece um clima próprio que não pode ser negligenciado pelo professor. O educador deve conhecer cada um de seus alunos, aprender sobre sua personalidade e clima de sua turma, entender sobre as relações de poder dentro dela, sobre as experiências, os interesses e os conflitos subjacentes às relações humanas que permeiam a convivência diária.

Neste ambiente educacional inclusivo com uma filosofia participativa e democrática, a criança, o adolescente e o adulto serão, considerados seres humanos em sua integralidade e não pessoas com tragédias pessoais insuperáveis em suas vidas. Toda e qualquer pessoa nesta nova escola será como um ser em potencial para aprender, contribuir e se desenvolver plenamente até atingir a cidadania. Reconhecer a exclusão, seja ela de qualquer natureza e tome a forma que tomar, o primeiro passo para se mover em direção à inclusão na sala de aula, na escola, na família, na comunidade ou na sociedade é conhecer sua realidade, respeitar e compreender mutuamente, adaptar currículos e metodologias, capacitar a equipe gestora do processo, rever a prática pedagógica relacionando objetivos, conteúdos e avaliação.

Nesse sentido amplo, que sonhamos com a educação comprometida com todos os cidadãos brasileiros, a qual possa desenvolver seres humanos fortes intelectualmente, ajustados emocionalmente, capazes tecnicamente e ricos de caráter, o que se leva a ousar acrescentar, felizes.

Diante de tudo que foi discutido, percebe-se que a palavra-chave da inclusão é a mudança. Mudança de paradigmas, mudança no currículo, mudança de como vemos o aluno especial. Mudar, transformar, modificar o curso inerente à história. A inclusão é um caminho

que ainda não chegou ao fim e esse caminho deve ser trilhado por todos, se queremos uma sociedade mais justa. Nele aparecem obstáculos e inúmeros desafios, e precisamos de sujeitos para transpô-los, pois educadores têm uma parte da condução do caminho a seguir, necessitando refletir quanto ao melhor para a Educação, fazendo da ação, caminhos para inclusão.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. Inclusão Escolar de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógicas. In: **Inclusão: Revista da Educação.** Brasília: MEC/SEE. Ano 2, nº 03. DEZ/2006.

BRASIL, Ministério da Justiça/CORDE. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: 1994.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. 3 ed. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora, 7 ed. rev. 2012..

DECLARAÇÃO **Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: < http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pd >. Acesso em: 20 de Mai. 2017.

GARDNER, Howard, I**nteligências múltiplas**: A teoria na prática escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAKATOS, E.M. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na escola. In: RODRIGUES, David (org) **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. Silveira. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 3 ed. 2001.

VOIVODIC, Maria Antonieta**. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semonovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Teoria e Método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Lev Semenovich. Obras escogidas. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

ISBN: 978-85-5757-065-8

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1971.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIAS SOB O OLHAR DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MOSSORÓ-RN

Gerlandia Joca de Castro
Maria de Fátima de Lima das Chagas

RESUMO

Este estudo apresenta uma reflexão acerca da Avaliação de estudantes com deficiências sob o olhar de professores da Educação Básica de Mossoró-RN, partindo do princípio de que o ato de ouvir o dizer do outro, revela experiências, práticas, concepções, expectativas, dificuldades e avanços. Teve como objetivo, investigar sobre a avaliação de estudantes com deficiências numa perspectiva inclusiva e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado-AEE para as práticas avaliativas dos professores das salas comuns do ensino regular, de forma a oferecer subsídios para as práticas pedagógicas docentes e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado. Estabelecemos para a fundamentação teórica, a literatura de autores que discutem a avaliação, com foco na avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2003) e Luckesi (2005) e os referenciais teóricos da área da inclusão e instrumentos legais que regulamentam as Políticas de Inclusão, o Atendimento Educacional Especializado e as avaliações de alunos com deficiência, como, Ropoli (2010), Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/1996, Lei 13.146/2015 de 6 de julho de 2015, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016. A metodologia utilizada foi a qualitativa, por permitir explicitar o problema ou objeto de estudo e por considerar que o conhecimento é construído com base nas vivências. Para isto, utilizamos como instrumentos de coletas de dados e informações, questionários semiabertos, aplicados com os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, de duas escolas da Rede Estadual de Ensino, que tem alunos com deficiências. Os resultados revelaram concepções e práticas diversas referentes à avaliação escolar e a avaliação numa perspectiva inclusiva, assim como em relação ao papel do Atendimento Educacional Especializado nesse processo. Algumas práticas trazem o viés da avaliação tradicional, classificatória, porém outras seguem os pressupostos de uma avaliação contínua e diversificada e da adoção de diferentes estratégias para efetivação de uma avaliação inclusiva e que possa reorientar às suas práticas. Constatamos que o Atendimento Educacional Especializado oferece contribuições para avaliação dos alunos com deficiências, mas que é necessário rever algumas questões inerentes a seu papel e a sua prática, buscando o conhecimento adequado para redimensioná-la quando preciso.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Avaliação; Alunos com deficiências.

ABSTRACT

This study presents a reflection on the Evaluation of students with disabilities under the eyes of teachers of the Basic Education of Mossoró-RN, assuming that the act of hearing what is said of the other reveals experiences, practices, conceptions, expectations, difficulties and Advances. The purpose of this study was to investigate the evaluation of students with disabilities in an inclusive perspective and the contributions of the Specialized Educational Assistance (AEE) to the evaluation practices of regular classroom teachers, in order to provide subsidies for pedagogical teaching practices and professionals Of Specialized Educational Assistance. We have established for the theoretical foundation the literature of authors who discuss the evaluation, focusing on the evaluation of learning, Hoffmann (2003) and Luckesi (2005) and the theoretical references of the area of inclusion and legal instruments that regulate Inclusion Policies, Specialized Educational Assistance and assessments of students with disabilities, such as, Ropoli (2010), Federal Constitution of 1988, LDB 9.394 / 1996, Law 13,146 / 2015 of July 6, 2015, Resolution nº 4 of October 2, 2009, Resolution No 03/2016-CEB / CEE / RN, dated November 23, 2016. The methodology used was qualitative, because it allows to explain the problem or object of study and to consider that the knowledge is constructed based on the experiences. For this, we used as data and information collection instruments, semi-open questionnaires, applied with teachers from the 6th to 9th year of Basic Education of Basic Education, of two schools of the State Education Network, which has students with disabilities. The results revealed diverse conceptions and practices regarding school evaluation and evaluation in an inclusive perspective, as well as in relation to the role of Specialized Educational Assistance in this process. Some practices take the bias of traditional, classificatory evaluation, but others follow the assumptions of a continuous and diversified evaluation and the adoption of different strategies to carry out an inclusive evaluation and that can reorient to its practices. We found that the Specialized Educational Assistance offers contributions for the evaluation of students with disabilities, but we need to review some issues inherent to their role and practice, seeking the knowledge needed to resize it when needed.

Palavras-chave: Specialized Educational Assistance; Evaluation; Students with disabilities.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Vivemos em um contexto social marcado por diversas lutas e transformações, que se operam no âmbito da economia, da política, da tecnologia e da educação, entre outras; onde estão inseridos seguimentos sociais que estão sempre em busca de sua emancipação e legitimidade para sua melhoria de vida e inserção social. Em razão disto, tivemos alguns avanços na efetivação dos direitos sociais das pessoas com deficiências, os quais são amparados legalmente pelos princípios basilares da Constituição Federal de 1988, expressos nos termos do Art. 6º, do Capítulo II, tais como a educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados.

A educação como direito social, portanto, tem respaldo legal na carta magna maior da legislação brasileira, cujo Art. 205, estabelece que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Dispõe ainda em seu Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, compreendendo aqui, para todos os sujeitos de direitos da educação, sem distinção de raça, cor, sexo, idade, classe social, pessoas com ou sem deficiências. E no tocante às pessoas com deficiência, o Art. 208 institui como dever do Estado, a garantia do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Tal marco legal, associado a outros marcos internacionais e nacionais do século XX, são fortes impulsionadores para a construção de uma escola para todos e consequentemente para uma política de educação especial na perspectiva da inclusão.

Entretanto, a trajetória histórica, política e social que percorremos para que esses direitos sejam de fatos efetivados tem sido longa e desafiadora. Porém, apesar dos desafios, as Políticas de Inclusão e as discussões nessa área tiveram alguns avanços significativos, principalmente no âmbito da legalidade, por meio da criação de Leis, Decretos, Resoluções, dentre outros. As pesquisas e as discussões dos teóricos dessa érea, assim como, as experiências e as vivências relatadas, socializadas e publicadas dos profissionais da educação e das diversas áreas que trabalham com as pessoas com deficiência, dos familiares e do próprio sujeito da inclusão trazem também contribuições fundamentais para o processo de inclusão no contexto das escolas. Todavia ainda enfrentamos muitas barreiras que dificultam à inclusão na prática. Tais como barreiras físicas, de comunicação, pedagógicas e atitudinais. Superar e ou eliminar tais barreiras, principalmente as pedagógicas e as atitudinais tem se constituído um grande desafio.

É nesse contexto que a avaliação se insere e que algumas vezes, pode se constituir uma barreira, quando não são oferecidas condições favoráveis para que os alunos com deficiência possam a seu jeito e a seu modo participar do processo avaliativo, quando não contribuem para que eles possam demonstrar de acordo com suas possibilidades as habilidades desenvolvidas,

ISBN: 978-85-5757-065-8

os conhecimentos adquiridos, as potencialidades.

Por outro lado, a avaliação pode ser um instrumento a favor da aprendizagem do aluno, quando ela respeita e atende às necessidades individuais de cada sujeito, considerando as características comuns de cada deficiência, mas principalmente as singularidades e peculiaridades de cada um. Isto implica adotar critérios avaliativos compatíveis com as características inerentes do educando, formas de linguagem, de comunicação e estratégias diversas, incluindo recursos variados, tecnologias assistivas, adequações de materiais e de espaço, físico. Neste sentido de uma avaliação inclusiva, requer ainda fazer adaptações avaliativas, considerando desde os diversos tipos de avaliações e instrumentos avaliativos até às formas de correções. Dessa forma, a avaliação assume um caráter inclusivo e emancipador.

É com esse objetivo de discutir a avaliação na perspectiva da inclusão de forma a oferecer contribuições para as práticas avaliativas dos professores que atuam nas salas de aulas comuns do ensino regular, do 6° ao 9º ano do Ensino Fundamental que tem estudantes com deficiência, e de identificar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado, que essa pesquisa encontrou alicerce para sua realização, tendo como tema: A avaliação de estudantes com deficiências sob o olhar de professores da Educação Básica de Mossoró-RN.

Com base na problemática abordada, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa: Investigar sobre a avaliação de estudantes com deficiências numa perspectiva inclusiva e as contribuições do Atendimento Educacional Especializado-AEE para as práticas avaliativas dos professores das salas comuns do ensino regular de forma a oferecer subsídios para as práticas pedagógicas docentes e dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

O desafio de pesquisar sobre as práticas avaliativas de alunos com deficiências numa perspectiva inclusiva, nasceu da vivência e da experiência com o trabalho que realizo na sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado – AEE da Escola Estadual Ambulatório Padre Dehon, no município de Mossoró/RN, No qual sou testemunha das angústias e das dificuldades dos professores das salas comuns do ensino regular das escolas jurisdicionadas ao Polo de atendimento do AEE em que atuo, em relação à como implementar um processo avaliativo que possa atender as necessidades específicas dos alunos com deficiência, principalmente no que concerne às adaptações avaliativas e a como avaliar estes alunos, para que de fato essa ação enquanto elemento do processo de ensino e aprendizagem possa ser realmente inclusiva.

Este desafio, surgiu também do desejo enquanto professora do AEE, de poder contribuir da melhor forma possível com as orientações e com o apoio aos professores das salas comuns na efetivação das práticas avaliativas de forma inclusiva, uma vez que tal tarefa está intrinsecamente articulada com as atribuições e competências do professor de AEE, de acordo com o Art. 25 da Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016.

O tema avaliação em si, já se constitui um objeto de estudo imprescindível, cujos estudos, pesquisas, discussões e (re)construções de conhecimentos e produções de novos saberes nessa área, podem efetivamente contribuir para as transformações das práticas avaliativas descontextualizadas, homogêneas e sem sentido que se operam no contexto educacional vigente.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Sob essa perspectiva, estabelecemos para a fundamentação teórica desse trabalho, a literatura de autores que discutem a avaliação, com foco na avaliação da aprendizagem, Hoffmann (2003) e Luckesi (2005). No âmbito da avaliação numa perspectiva inclusiva, tomamos como base os referenciais teóricos da área da inclusão e documentos legais como, Leis, Decretos, Resoluções, que discorrem, estabelecem e regulamentam as Políticas de Inclusão, o Atendimento Educacional Especializado e as avaliações de alunos com deficiência, dentre os quais: Ropoli (2010), Constituição Federal de 1988, LDB 9.394/1996, Lei 13.146/2015 de 6 de julho de 2015, Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016.

As aproximações com a literatura sobre essa temática de estudo, associada à pesquisa no contexto das escolas da educação básica, sobre como ocorre a avaliação dos alunos com deficiências, possibilitou olhares de educadores sobre as práticas avaliativas destes educandos, partindo do princípio de que o ato de ouvir o dizer do outro, revela experiências, práticas, concepções, expectativas, dificuldades e avanços.

2 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS E DESAFIOS

A trajetória de vida das pessoas com deficiências ao longo da história da humanidade é marcada pela exclusão, lutas, preconceito, discriminação e até exterminação. Graças às transformações no campo da Ciência, da Tecnologia, da Educação e com a evolução das pesquisas de profissionais de diversas áreas voltadas para as pessoas com deficiências, é que se tornou possível uma mudança de olhar e de atitude para com as mesmas, por parte da sociedade. E é nesse campo, que se insere o papel da educação, como instrumento primordial para o desenvolvimento global das pessoas com deficiências, cujo direito só foi conquistado, principalmente, por fruto da luta dos próprios sujeitos com deficiências e de seus familiares e de movimentos sociais que impulsionaram os princípios de dignidade humana.

As lutas pela defesa da dignidade humana e dos direitos humanos teve seu marco com a Declaração dos Direitos Humanos em 1948. E no contexto dessas lutas, insere-se a educação como direito de todos, sem distinção de raça, cor, sexo, idade, classe social, pessoas com ou sem deficiências, garantido pela Constituição Federal de 1988, em seus Art. 6º, Art. 206, inciso I e Art. 208. Este último, no inciso III, estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos "portadores de deficiência", preferencialmente na rede regular de ensino. Direito este ratificado pelos dispositivos legais que instituem, definem e regulamentam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesse âmbito temos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- Lei nº 9.394/96), que define em seu Art. 4º, inciso III "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", em conformidade com inciso III do Art. 208 da Constituição Federal e o todo o Capítulo V da referida LDB trata especificamente da Educação Especial; o Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei 7.853/89, a qual dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de

ISBN: 978-85-5757-065-8

Deficiência, define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, entre outros.

Ainda no tocante aos aspectos legais na área da educação inclusiva a nível nacional, recentemente foi aprovada a Lei 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Sobre o direito à educação, o capítulo IV desta Lei discorre em seus Art. 27, 28, 29 e 30. Cabe ressaltar o que dispõe o Art. 27:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Os preceitos legais acima expostos, quando reafirmam a educação como direito de todos, remetem ao papel da escola enquanto instituição educativa, pois, é nela onde se efetiva em grande parte o direito à educação, portanto, ela deve ser inclusiva. E incluir não se restringe ao acesso físico, significa fazer com que os alunos façam parte de todo o processo educativo que se desenvolve na escola, corroborado por Mittler (2003, p. 25), quando diz que "a inclusão escolar se constitui no acesso e participação de todas as crianças em todas as possibilidades de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola". Em sua afirmação Mittler cita apenas às crianças, mas para estes fins, todos os sujeitos público alvo da educação são contemplados.

Parafraseando Ropoli (2010), a escola no contexto da educação inclusiva se concebe como um espaço de todos, em que os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, expressando suas ideias livremente, participando ativamente das atividades de ensino e aprendizagens e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Nesse sentido, a escola se constitui inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, o que implica uma reorganização da sua estrutura física à pedagógica, em função das necessidades dos mesmos.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado como serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A criação dos marcos legais internacionais e nacionais que nortearam a implementação das Políticas de Educação e Inclusão, defensores de um sistema de educação que inclua todos os estudantes no sistema regular de ensino, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; contribuíram para uma reforma educacional no âmbito da educação especial, resultando na construção de documentos legais com o objetivo de instituir e definir serviços, programas de apoios especializados para o público da Educação Especial. Esses documentos

ISBN: 978-85-5757-065-8

tratam da matéria do Atendimento Educacional Especializado-AEE como serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Nessa área, a nível nacional, destacamos a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. E o Decreto-lei n° 7.611**,** de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Ambos os documentos têm como pontos comuns, a denominação do que é o AEE, seus objetivos, público alvo, o apoio técnico e financeiro necessários à sua implantação, definindo as respectivas competências na esfera do Poder Executivo e tratam da matrícula dos respectivos alunos. Entretanto, a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 acrescenta em seu texto, as atribuições do professor do AEE.

Com amparo nesses dispositivos legais nacionais, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte criou a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Esta resolução mantém algumas definições expressas nos documentos anteriormente citados, no que se refere aos princípios inclusivos, ao que é o AEE, sua oferta, suas competências, atribuições dos professores do AEE, mas traz algumas inovações a respeito do público alvo, da organização curricular e do processo de avaliação, o objeto de estudo principal dessa pesquisa.

Portanto, tomando como base esta resolução, é papel do AEE o Atendimento Educacional Especializado - AEE que é compreendido como o conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente em caráter contínuo, prestado de forma:

> I - a complementar a formação dos alunos com deficiência, transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos de Aprendizagem, como apoio permanente e limitado ao tempo e a frequência dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais - SRM; II - a suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação com diagnóstico e orientação do núcleo de apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado (BRASIL, 2016).

Assim, complementar e/ou suplementar à formação dos educandos com deficiências e necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a superação das dificuldades e limitações, a potencialização das habilidades e capacidades cognitivas e de relações interpessoais e sociais, a construção de atitudes relativas às Atividades de Vida Diárias-AVDs e a autonomia dentro e fora da escola, é o objetivo do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Constitui o público-alvo do AEE as pessoas com deficiências e que apresentam necessidades educacionais específicas: pessoas com deficiência física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial (auditiva e visual). Pessoas com Transtornos do Espectro Autista e com Transtornos Funcionais Específicos - TFE, como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – PAC e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Sobre o público do AEE, a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, não contemplava as pessoas com Transtornos Funcionais Específicos - TFE, essa é uma inovação da Resolução nº 03/2016, proveniente da imensa demanda de alunos com essas necessidades educacionais especiais nas escolas e que precisavam ser atendidos e acompanhados em seu processo educativo.

Para fins dessa pesquisa, entretanto, por necessidade de delimitar a abordagem, trataremos apenas dos estudantes que se enquadram no grupo de pessoas com deficiências, conforme exposto acima.

Para a concretização desses objetivos, o professor do AEE precisa desenvolver suas atividades de forma articulada, compartilhada e colaborativa com todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo dos alunos público-alvo do AEE. Nessa perspectiva são atribuições do professor do AEE:

> I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
> II - organizar o cronograma de atendimento aos alunos;
> III - acompanhar a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula, bem como em outros ambientes da escola;
> V - elaborar estratégias de sensibilização e divulgação do Atendimento Educacional Especializado junto à comunidade escolar;
> V - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
> VI - mediar o uso da tecnologia assistiva, de forma a ampliar as habilidades funcionais dos alunos;
> VII - estabelecer articulação com os docentes da sala de aula visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2016).

Esses serviços devem ser realizados na Sala de Recurso Multifuncional - SRM da própria escola ou em outra escola do sistema de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo de classes comuns, conforme preceitua a Resolução nº 03/2016. Podendo, porém, ser desenvolvido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público competente.

2.2 Avaliação de estudantes com deficiências na perspectiva da inclusão.

O tema Avaliação sempre gerou intensas discussões, no sentido de que muitas vezes buscamos no contexto do processo ensino aprendizagem, inovar as práticas pedagógicas com o desenvolvimento de metodologias diversificadas e desafiadoras, utilizando recursos pedagógicos variados, interdisciplinarizando e contextualizando currículos e articulando conhecimentos teóricos com conhecimentos práticos. Não obstante, quando se chega ao ato de avaliar, na maioria das vezes segue-se um único modelo tradicional, classificatório, que não leva em conta a realidade dos educandos e que não cumpre a sua finalidade de estar a serviço da aprendizagem.

Nesse sentido, Luckesi (2005, p. 35) afirma: “Com a função classificatória, a avaliação

ISBN: 978-85-5757-065-8

não auxilia em nada o avanço e o crescimento. Somente com uma função diagnóstica ela pode servir para essa finalidade".

A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e segundo Hoffmann (2003, p. 41), "O aluno constrói o seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto, depende das condições desse meio, da vivência de objetos e situações". Assim, oferecer condições para que a avaliação se constitua num momento de aprendizagem é fundamental. Ela deve servir ainda para reorientar as práticas de ensino, numa perspectiva de ação-reflexão-ação.

Ao avaliar numa perspectiva inclusiva, o professor estará constatando as condições de aprendizagem dos alunos, para, a partir daí, prover meios para diagnosticar, acompanhar e contribuir para sua recuperação, e não para sua exclusão, deverá considerar a avaliação como um processo e não um fim.

É nesse sentido, que a avaliação das pessoas com deficiências deverá estar pautada, levando em consideração essa concepção de avaliação formativa, significativa e inclusiva. Para tanto, as práticas avaliativas dos professores devem buscar atender às necessidades individuais de cada pessoa com deficiência, considerando as características comuns de cada deficiência, mas principalmente as singularidades de cada sujeito.

Considerando esses pressupostos a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016, orienta e regulamenta as práticas avaliativas numa perspectiva inclusiva no âmbito da Educação Básica da Rede Estadual do Ensino. Esse documento estabelece que a avaliação da aprendizagem dos estudantes com deficiências deve contribuir para o progresso individual e o crescimento do educando. Dessa forma, deverá ser contínua, diagnóstica, formativa e somativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A referida resolução determina que o processo avaliativo considere as especificidades de cada deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos. E que os professores utilizem recursos didáticos diversificados e apoios necessários adequados às especificidades requeridas pelo tipo de deficiência, conforme dispõe o Art. 17 desta Resolução.

O Art. 17, no inciso VII, trata ainda da avaliação para os alunos com transtornos funcionais de aprendizagem, estabelecendo que deverá se utilizar da flexibilização do tempo e dos conteúdos, assim como do apoio do professor de sala de aula, da sala de recurso multifuncional, do professor itinerante ou de outro profissional do quadro da escola, quando se fizer necessário. E a avaliação dos alunos com altas habilidades/superdotação obedecerá ao mesmo teor dos demais estudantes, podendo ser complementada com as atividades de enriquecimento curricular nas habilidades em que demonstra superdotação, segundo o Art. 18 da Resolução. Estes últimos, porém, não fazem parte do objeto de estudo dessa pesquisa pelos motivos já mencionados anteriormente.

Resta, portanto, saber se as práticas avaliativas no interior das escolas são pautadas nessas diretrizes, se de fato se constituem inclusivas, se contribuem para o progresso da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos de acordo com a capacidade de cada um e se são oferecidas condições para que sejam potencializadas suas habilidades. Essas incertezas

ISBN: 978-85-5757-065-8

remontam à necessidade de buscar conhecer como acontece a avaliação dos estudantes com deficiências e de obter alternativas que possam oferecer contribuições para um processo avaliativo inclusivo.

3 METODOLOGIA

Tendo como fundamento a natureza do objeto de estudo dessa pesquisa e visando a concretização dos objetivos propostos e a viabilização das atividades investigativas, adotamos como metodologia a pesquisa qualitativa que se caracteriza por explicitar o problema ou objeto de estudo e por considerar que o conhecimento é construído com base nas vivências.

Para investigar sobre a avaliação dos estudantes com deficiências, que apresenta singularidades decorrentes de diversos fatores, utilizamos como instrumentos de coletas de dados e informações, questionários semiabertos, aplicados com os professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, que tem alunos com deficiências em suas salas de aulas comuns, com o objetivo de identificar e analisar as concepções dos mesmos e de revelar práticas relacionadas ao problema investigado, de forma que pudessem evidenciar os desafios, as dificuldades, mas também as possibilidades de efetivação de práticas avaliativas inclusivas.

A pesquisa envolveu 09 professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Optamos por esse público da pesquisa, uma vez que a maioria dos alunos que atendo no AEE é deste nível de ensino.

O *lócus* da pesquisa foram duas escolas públicas da rede estadual de ensino da Educação Básica de Mossoró, cujos critérios de escolha foram: oferecer o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o serviço de Atendimento Educacional Especializado, com sede nas respectivas escolas.

Quanto aos procedimentos de análises dos dados, após a coleta das informações foi feita uma pré-análise, através do registro das ideias, das impressões iniciais, síntese da leitura das informações obtidas e posteriormente, buscou-se retomar as questões principais propostas para esta pesquisa com o esforço de respondê-las e de interpretar as informações com sentido e significados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As discussões a seguir têm por base as perguntas e respostas constantes no questionário utilizado na pesquisa, optamos pela preservação do anonimato e do sigilo da identificação dos docentes envolvidos e das escolas pesquisadas no tratamento das informações. Por esse motivo, os docentes serão identificados com letras do alfabeto.

Os 09 professores que participaram da pesquisa, têm vínculo funcional efetivo, com tempo de serviço variando de 10 a 25 anos. Quanto à formação acadêmica, desse total, 07 têm graduação na área específica da disciplina que leciona e 02 são graduados em áreas afins. Em nível de pós-graduação, 07 têm especialização, 01 com mestrado e 01 ainda não tem pós-graduação.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Sobre as percepções acerca do AEE, todos os docentes informaram ter conhecimento do AEE como serviço da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Um deles, inclusive, citou como referência o Decreto-lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.

Quanto ao papel do AEE, em tese as respostas evidenciaram um entendimento coerente com a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016 que fixa normas para o AEE. Destacam dentre os registros das falas dos professores:

> *"É um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente para atender exclusivamente alunos com algum tipo de necessidade especial." (Excerto da fala do Professor A).*

Entendemos por necessidade especial aqui, os alunos com Deficiências, com os Transtornos e com Altas Habilidades/Superdotação, conforme a resolução acima define. Alguns, porém, se limitaram a definir o AEE como um atendimento existente nas escolas voltado aos alunos que possuem deficiências, sem especificar o tipo de atendimento oferecido.

Perguntamos quantos alunos com deficiências cada professor tinha e quais os tipos de deficiências, com o objetivo de nortear a análise das demais questões relacionadas à avaliação dos estudantes, considerando as especificidades de cada deficiência. Assim, computando o total de alunos informados por cada professor das duas escolas, ao todo foram contabilizados 08 alunos com deficiências, sendo: 04 com Deficiência Múltipla, 01 com Deficiência Intelectual, 01 com Deficiência Física, 01 com Baixa Visão (Deficiência Visual) e 01 com Transtorno do Espectro Autista. Todos são atendidos pelo AEE das escolas em que estudam, no contraturno.

Quanto ao processo de avaliação, as respostas revelaram concepções diversas em relação à avaliação escolar e a avaliação numa perspectiva inclusiva. Percebemos que algumas trazem o viés da lógica tradicional da avaliação, como um meio classificatório, com o propósito de verificar e comprovar o alcance de objetivos ao final de um estudo, restringindo-se à verificação do desempenho dos alunos e traduzindo os seus resultados em pontos ou notas, expressos nos seguintes registros das respostas dos professores quando perguntado sobre o que significa avaliar e seus objetivos:

> *"É a atribuição de uma nota a alguma coisa, ação, tarefa ou situação que o aluno desenvolva durante o ano letivo" (Excerto da fala do Professor B).*

> *"É um processo que utilizamos para verificar a aquisição de competências e habilidades em uma determinada área do conhecimento" (Excerto da fala do Professor C).*

Por outro lado, cabe ressaltar que cinco dos nove professores pesquisados apresentaram uma concepção de avaliação que transita entre os tipos de avaliação diagnóstica e formativa. Nessa perspectiva, apresentamos recortes dos registros dos professores:

> *"É um processo contínuo de observações, cumulativa, sistemática e com muita responsabilidade, visando o crescimento cognitivo e humano do educando no processo de ensino aprendizagem, ou seja, o ato de avaliar tem que levar o aluno a aprender" (Excerto da fala do Professor D).*

ISBN: 978-85-5757-065-8

> *"Avaliar o desempenho do aluno nas atividades, procurando desenvolver suas habilidades; saber se os conteúdos foram assimilados e também uma auto avaliação para o professor rever sua prática" (Excerto da fala do Professor E).*

Esta última afirmação remonta à perspectiva da avaliação como um processo de reflexão-ação-reflexão, necessário para que esteja a serviço das aprendizagens dos educandos.

Todos os docentes informaram que a avaliação é feita de forma diferenciada para todos os alunos. Porém, afirmaram que tem dificuldades no processo de avaliação dos estudantes com deficiências. Essas dificuldades atribuem à falta de formação na área da inclusão, pouco conhecimento sobre como trabalhar com as pessoas com deficiências, falta de tempo para se dedicar mais às necessidades desses alunos e associada a isso, turmas numerosas, com problemas de indisciplina e de desinteresse da maioria, que acaba repercutindo na dificuldade de prestar uma assistência individualizada.

Para minimizar as dificuldades alguns professores do ensino regular, buscam orientações dos professores do AEE e dos professores auxiliares. Cuja articulação é necessária para um processo de inclusão efetivo, constituindo uma rede de apoio, em que uns colaboram com a prática pedagógica do outro e nesse sentindo busquem alternativas viáveis à participação de todos os alunos no processo de avaliação da aprendizagem, criando possibilidades para que cada um participe a seu modo e demonstre de acordo com suas possibilidades as aprendizagens adquiridas.

Nessa perspectiva, dos 09 professores, 04 confirmaram ter apoio dos professores do AEE e dos auxiliares na efetivação da avaliação dos alunos, 02 recebem apoio específico apenas dos professores do AEE e, 02 somente dos auxiliares. No entanto, 01 professor expôs nunca ter solicitado os referidos apoios.

No âmbito dessas relações algumas respostas dos docentes sinalizaram deixar a avaliação dos seus alunos a cargo somente dos professores do AEE.

> *"A avaliação do aluno com deficiência é feita pela professora do AEE, ela adéqua a prova às necessidades do aluno" (Excerto da fala do Professor F).*

De acordo com as atribuições do professor do AEE prevista nas legislações da área, a adaptações das avaliações é uma das responsabilidades desse profissional. Entretanto, cabe aqui uma indagação: Se a avaliação é feita pelo professor do AEE, quem corrige as avaliações (quando é cabível uma correção)? Ou quem faz o registro das aprendizagens dos alunos, dos seus avanços e das suas habilidades e também das dificuldades, no sentido de reorientação das práticas? E com quais critérios se avalia esses alunos? Tudo isso fica a cargo também do professor do AEE? Sobre essas questões, o aluno com deficiência é aluno da escola e o professor da sala de aula comum é o responsável pelo processo avaliativo desses alunos, os demais profissionais, professores do AEE e auxiliares e outros que fazem parte da rede de apoio, são colaboradores nesse processo.

Com base no exposto, é papel do AEE contribuir com as práticas avaliativas dos alunos com deficiência, favorecendo condições para que estas sejam inclusivas. E, de acordo com informações obtidas dos professores, 06 deles confirmaram essa premissa, mas 03

ISBN: 978-85-5757-065-8

relataram não corresponder a essa expectativa. Segundo um destes, há falta de oportunidades do professor da sala regular e da instituição em dialogar sobre essas práticas avaliativas.

> *"Os alunos fazem as avaliações em uma sala separada da sua turma, geralmente" (Excerto da fala do Professor G).*

Esta afirmação traz indagações sobre o que pensam os professores a respeito da avaliação dos alunos com deficiências e inquietações sobre o papel do AEE neste processo. Realizar as atividades na sala de AEE, não é uma forma de segregar? No mínimo pode correr o risco de transferir a responsabilidade do processo de avaliação para o professor do AEE, conforme discutido a cima, enquanto que o viável talvez seja o que expôs uma professora sobre o que é necessário para melhorar o processo de avaliação dos alunos com deficiências; uma das questões desta pesquisa. Ela diz:

> *"Talvez se os professores, os auxiliares e equipe do AEE se reunissem para avaliar juntos, assim cada um estaria dando sugestões e mostrando suas estratégias" (Excerto da fala do Professor H).*

Consideramos pertinente esta colocação pelo motivo de que ambos os profissionais acompanham os alunos em seu processo de aprendizagem, sendo assim possível cada um trazer suas contribuições.

Em relação às contribuições do AEE citadas, destacamos: orienta o professor da sala como avaliar e elaborar as avaliações; colabora com o aprendizado dos alunos, levando em consideração as necessidades dos mesmos e recursos adequados para cada deficiência; faz adaptações de provas e atividades avaliativas de acordo com as necessidades dos alunos. Contribuições estas condizentes com o papel do AEE conforme a Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016.

Quanto às estratégias de avaliação, os tipos e instrumentos utilizados, os recursos didáticos pedagógicos e de acessibilidade e às adaptações avaliativas, sintetizando os seus relatos, boa parte dos docentes, expuseram utilizar estratégias diversificadas e diferenciadas, avaliação contínua; abordaram considerar a participação, o interesse e o empenho no desenvolvimento das tarefas, isto é, valorizam o que eles conseguem produzir nas atividades; consideram as dificuldades, mas também as habilidades, o potencial e o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e ainda a socialização e fatores relacionados à deficiência dos alunos.

Alguns dos professores trabalham em parceria com os professores especializados. Utilizam tipos e instrumentos avaliativos, como: provas, trabalhos e atividades escritas e orais, estas feitas individualmente, construção de diário de bordo.

E sobre as adaptações e recursos de acessibilidade, fazem adequações das provas e atividades voltadas para as necessidades dos alunos e de outros materiais para subsidiar o processo. Em termos específicos foram citados, avaliação escrita ampliada para o aluno com Baixa Visão, uso de símbolos e imagens relacionadas com os conteúdos de ensino, para que possa favorecer a compreensão dos alunos com Deficiência Intelectual.

Entretanto, nem todas as respostas quando se trata das estratégias utilizadas para

ISBN: 978-85-5757-065-8

avaliar os alunos com deficiência condizem com uma prática avaliativa inclusiva por parte do professor da sala regular. Nesse sentido, convêm ressaltar que alguns professores referem não utilizar tipos e instrumentos diversificados, recursos pedagógicos, de acessibilidades e adaptações avaliativas, em decorrência de suas dificuldades e de incumbir tais tarefas aos professores do AEE e auxiliares.

No quesito da flexibilização do tempo (tempo adicional) para as pessoas com deficiências, é mais uma condição a ser oferecida em função das necessidades específicas dos alunos, quando for necessário para viabilizar a realização das atividades, respeitando suas limitações, seu ritmo de produção e de aprendizagem e seu tempo para dar as respostas, de forma que não venha prejudicar o seu desempenho no processo avaliativo.

Quanto a essa questão, 04 professores responderam não conseguir flexibilizar o tempo da avaliação dos seus alunos. No caso de 01 destes, a avaliação dos alunos é feita pela professora do AEE, 01 não expôs o motivo e 02 alegaram falta de tempo.

Porém, a escola deve promover uma forma de atender a esse direito do aluno, quando for necessário, seja ampliando os horários estabelecidos para a realização das atividades avaliativas, contando inclusive com os profissionais de apoio para isto, seja colocando em prática os pressupostos de uma avaliação contínua que deve ocorrer ao longo do processo de ensino e aprendizagem, prevendo que a realização das atividades avaliativas dos alunos com deficiência não sejam realizadas em um só momento, com horário de início e fim estipulados.

Resumindo, as contribuições dos professores quanto ao que é necessário para melhorar a avaliação dos alunos com deficiências, foram citadas: articulação entre os professores da sala regular, professores do AEE e auxiliares neste processo, oferta permanente de cursos por parte do Estado de formação na área da inclusão e respectivamente nessa área da avaliação, mais empenho e envolvimento da família dos alunos, mais interações entre os professores das salas regulares com relação às suas práticas, maior orientação sobre as especificidades de cada deficiência, maior investimento na aquisição de recursos específicos para esse público e mais dedicação de todos os responsáveis por esse processo.

Diante do exposto, podemos constatar, a partir dos registros dos professores, que, para alguns a avaliação dos alunos com deficiência traz angústias. Provavelmente decorrente da falta de formação específica na área e de alguns fatores como: a falta de mais apoio nesse processo, incerteza se a didática utilizada favorece a aprendizagem dos alunos, por muitas vezes não conseguirem alcançar os objetivos propostos e por ter dificuldades em perceber os avanços dos alunos. O que revela carência de conhecimentos sobre as especificidades das deficiências e das singularidades dos mesmos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo permitiu revelar que a avaliação dos estudantes com deficiências ainda se constitui um grande desafio para alguns educadores, pois várias dificuldades foram registradas, oriundas de diversos fatores. A falta de formação na área da inclusão, voltada para

ISBN: 978-85-5757-065-8

o ensino, a aprendizagem e a avaliação das pessoas com deficiências, foi evidenciada como um deles, pois o Estado pouco tem oferecido cursos nessa área, mas também pouco se tem dado atenção à formação em serviço dentro das próprias escolas, a qual pode ser organizada pelos profissionais do AEE e profissionais da Educação Especial.

Associado a isto, os professores das salas regulares também devem ter autonomia e iniciativa para buscar essa formação por meio da participação em eventos da área, seminários, congressos, promovidos por instituições diversas, por meio da Educação à Distância, dentre outras possibilidades. É necessário buscar compreender ou aprofundar os conhecimentos acerca das pessoas com deficiências, suas características, peculiaridades e necessidades e a literatura da área também pode contribuir para este fim.

Apesar das dificuldades apresentadas, foram evidenciadas algumas concepções de avaliação e estratégias utilizadas no processo de avaliação de alunos com deficiência, que buscam atender às necessidades individuais, visando o progresso destes em seu processo de aprendizagens, caminhando para uma dimensão formativa, significativa e inclusiva.

Conforme resultados desta pesquisa, destacamos como relevantes as contribuições do AEE, a exemplo das orientações sobre como avaliar, levando em consideração as necessidades dos alunos; sobre os tipos e instrumentos de avaliação e o uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade adequados para cada deficiência; fazendo adaptações das avaliações. Mas é necessário, ainda, melhorar as interações entre os professores do AEE, professores auxiliares e professores das salas regulares, para que juntos busquem alternativas viáveis à efetivação da avaliação dos alunos com deficiências, numa perspectiva inclusiva, onde cada um exerça o seu papel de acordo com as suas devidas competências e responsabilidades.

A pesquisa contribuiu para o pensar do professor sobre as suas próprias práticas, possibilitando desencadear uma reflexão do seu papel no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e consequentemente no processo de avaliação. Trouxe, ainda, subsídios para conhecer as dificuldades dos professores, as estratégias e os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eles utilizam no processo avaliativo. E sobre isto, percebemos que o uso dos recursos são mais voltados para as pessoas com Deficiência Visual, poucos para a Deficiência Intelectual e não foram citados recursos específicos para as pessoas com Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista. Isto implica à necessidade de orientar e trabalhar com os professores sobre essas deficiências.

Enquanto professora do AEE, o estudo gerou também inúmeras indagações sobre o nosso papel nesse processo, revelando algumas fragilidades, mas que contribuem para rever à nossa prática, buscando o conhecimento necessário para redimensioná-la quando preciso.

Criar condições favoráveis às aprendizagens de alunos com deficiência através, da utilização de metodologias diversificadas acessíveis; do uso de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas; do respeito às diferenças individuais e das necessidades específicas; do reconhecimento das potencialidades de aprendizagens e do desenvovimento de habilidades desses sujeitos e das adaptações avaliativas que oportunizam demonstrar as aprendizagens, se constitui um desafio a ser enfrentado pelos professores, mas possível de concretização, quando a estes também lhes são oferecidas às condições necessárias. E nesse contexto se

insere a importância e o papel do AEE.

Enfim, o estudo trouxe algumas respostas, mas também muitas indagações e conflitos. Retrata uma determinada realidade, porém, deixa lacunas que requerem investigações mais amplas sobre o processo de avaliação dos estudantes com deficiências numa perspectiva inclusiva.

Esperamos que as discussões, os resultados abram caminhos para novas pesquisas na área da inclusão, da avaliação, do Atendimento Educacional Especializado e possa colaborar para a transformação das práticas vigentes nessas áreas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4,** de 2 de outubro de 2009.

_____. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

_____. **Decreto-lei nº 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 13.146/2015,** de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm >. Acesso em 08 de maio de 2017.

_____. **Decreto lei nº 3.298,** de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF. 1999.

_____. **Lei nº 7.853,** de 24 de outubro de 1989. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm >. Acesso em 08 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN,** 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Disponível em: < http://www.diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20161210&id_doc=557370 >. Acesso em: 08 de maio de

ISBN: 978-85-5757-065-8

2017.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2,** de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf >. Acesso em 08 de maio de 2017.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições**.** São Paulo: Cortez, 2005.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROPOLI , Edilene Aparecida. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola como inclusiva. Brasília: MEC/SEE, v. 1, 2010.

ACESSIBILIDADE NOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: O MOODLE DO E-TEC EAJ/UFRN

Gisllayne Cristina de Araújo Brandão
Ulisses de Melo Furtado

RESUMO
Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA passaram a ser adotados na educação a distância nos últimos anos, desde então milhões de alunos já utilizaram para realizar cursos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. Desse modo, considerando o grande quantitativo de alunos com deficiência e também na educação profissional, é extremamente relevante refletir acerca da inclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar. Partindo desse pressuposto, o programa e-Tec executado pela EAJ, escola vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, se propõe a analisar o AVA utilizado, Moodle, para verificar suas principais limitações e propor adaptações com a finalidade de, posteriormente, implementá-las, com o intuito de facilitar o acesso da plataforma pelos discentes. Nesse sentido, precisamos considerar a inclusão digital das pessoas com deficiência nos cursos de educação a distância. Com presente pesquisa foi possível identificar a intensa preocupação com a inclusão. Dois entrevistados elogiaram a dinamicidade da plataforma. Entretanto, identificamos algumas ressalvas no que tange ao manuseio, informando complexidade. Foram recorrentes nos resultados as sugestões para utilização de áudios tanto nos comandos da plataforma como em textos e nos materiais didáticos das disciplinas, versões mais rápidas para utilização em celulares, uso de libras, legendas, letras grandes com vistas a auxiliar na leitura dos alunos com baixa visão, destaques nas cores a fim facilitar para os daltônicos. Por fim, ficou evidente a necessidade de tornar o ambiente mais acessível. Nesse sentido, alguns dos entrevistados colocaram a importância de adequações levando em consideração as especificidades de cada deficiência, em prol de melhor atender cada aluno de acordo com as suas peculiaridades.

PALAVRAS-CHAVE: AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM; ACESSIBILIDADE; EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

ABSTRACT
Virtual learning environments - AVA have been adopted in distance education in recent years, since then, several students have taken courses. According to the Brazilian Institute of Geography and Statistics - IBGE, 6.2% of the population has some type of disability. Thus, considering the large number of students with disabilities and also in professional education, it is extremely relevant to reflect on the inclusion of students with disabilities. Based on this assumption, the e-Tec program, administered by EAJ, a school linked to the Federal University of Rio Grande do Norte, intends to analyze the AVA used, Moodle, to verify its main limitations and adequate proportions with the purpose of Development of implements - to facilitate the access of the Moodle by the students. In this sense, we need to consider a digital inclusion of people with disabilities in distance education courses. With a survey to identify a concern about inclusion. Two respondents praised the platform's dynamism. However, they have identified some warnings about management, the complexity of access. There were recurring results in the use of audios in the platform commands, as well as in textbooks and teaching materials of the disciplines, faster versions for use in mobile phones, use of pounds, subtitles and large letters to help students read Low Vision, Highlights in color for easy color identification. Finally, the need to make the environment more accessible was evident. In this sense, some interviewees put the importance of adaptations taking into account the specificities of each deficiency, in order to better meet each student according to their peculiarities.

KEYWORDS: VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS; ACCESSIBILITY; DISTANCE EDUCATION.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias, foi desencadeada a utilização da informática na educação. Para Valente (1999), alguns questionamentos foram suscitados, principalmente no que tange aos objetivos educacionais, tendo em vista que a proposta seria que o aluno passasse a compreender as tecnologias ou utilizá-las como ferramenta para a mediação do processo de aprendizagem. Acreditamos que esses questionamentos são inevitáveis, sobretudo para obter clareza sobre implementação e, consequentemente, atingir as metas almejadas. Entretanto, a escola precisa se adequar a uma sociedade informatizada, para continuar sendo um espaço extremamente atrativo e que cumpra seu papel social.

Corroborando com a ideia de cumprir o papel da educação, no trabalho em questão, mais especificamente com relação a educação a distância, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, os quais passaram a ser adotados nos últimos anos e desde então milhões de alunos já utilizaram para realizar cursos, o Programa e-Tec Brasil, instituído pelo Decreto nº 6.301 de 2007, visa contribuir para a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino técnico de nível médio a distância, público, gratuito e de qualidade, tendo em vista a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho.

Sem dúvida, o grande desafio da educação está relacionado ao incremento das tecnologias como mediadoras em detrimento de uma educação centrada no ensino. Nesse sentido, o professor precisa de formação para que sua prática pedagógica possa contemplar as tecnologias, não como um apêndice, mas como meio pelo qual o processo de ensino e aprendizagem é viabilizado. Ainda nessa premissa, Paulo Freire compreende que

> A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação (FREIRE, 2001a, p.98).

Como mencionado anteriormente, para democratizar o ensino e interiorizar, precisamos atender todos os públicos, precisamos contemplar a população com deficiência, pois segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 6,2% da população têm algum tipo de deficiência. Tendo em vista esse expressivo número de alunos na educação profissional e levando em consideração o acentuado crescimento na rede pública de 5,1% em 2016, dados do censo (INEP, 2017) é extremamente relevante refletir acerca da inclusão dos alunos com deficiência no âmbito escolar.

Nesse sentido, a Rede e-Tec Brasil encontra-se representada neste quantitativo de alunos, assim como a oferta realizada pelo e-Tec da Escola Agrícola de Jundiaí-EAJ, escopo do trabalho em tela, está situada na região Nordeste, a qual juntamente com a região Norte apresenta consideráveis percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7%, respectivamente, conforme dados do censo (INEP, 2017).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Desse modo e considerando o quantitativo de alunos da educação profissional na região Nordeste, faz-se necessário refletir acerca da inclusão dos alunos com deficiência na educação profissional com vistas a realizar sua implementação. Sobre a inclusão no âmbito escolar, vale salientar sua extrema relevância e complexidade. Segundo Mantoan,

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro. (MANTOAN, 2005, p. 24)

Desse modo, inclusão é encarada como interação, não é estar junto, mas socializar, compartilhar, diferentemente do que se entende por integração, em que se está junto, mas não partilhando das mesmas coisas, é o que se chama de inclusão excludente. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

> O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p. 05).

Partindo desse pressuposto, o programa e-Tec executado pela EAJ, escola vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a qual a pesquisadora devido à sua experiência na oferta de cursos em educação a distância e com vistas a aperfeiçoa-los, se propõe a investigar, através da aplicação de questionários, quais são as limitações encontradas no Moodle pelos alunos com deficiência, analisando o Ambiente Virtual de Aprendizagem-AVA utilizado, o Moodle, para verificar essas limitações e propor adaptações para posterior implementação, com o intuito de facilitar o acesso da plataforma pelos discentes, posteriormente, avaliando a usabilidade das alterações realizadas no AVA. Nesse sentido, precisamos considerar a inclusão digital das pessoas com deficiência nos cursos de educação a distância, adaptando os AVA para melhor atender às necessidades desses alunos. Outrossim, acreditamos que partindo do nosso lócus de trabalho, o programa e-Tec Brasil, poderemos intervir com vistas aumentar a probabilidade de permanência e êxito dos alunos com deficiência nos cursos.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Referencial Teórico

Para a elaboração deste artigo, foi necessário revisitar textos de alguns autores, como por exemplo, Mantoan (2003, 2005) e o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), no qual encontramos importantes reflexões acerca da temática inclusão, Valente (1999) e Silva (2003), cujos arcabouços teóricos tratam sobre o

ISBN: 978-85-5757-065-8

tema tecnologia, formação docente e a inserção na internet no âmbito escolar.

Ainda sobre tecnologia, o pensamento de Freire (2001) complementa com a instrumentalização do homem, que visa expandir sua capacidade crítica e criativa. No que se refere ao estudo da metodologia adotada, utilizamos textos de Minayo (2014), com vistas a elucidar as teorias nas quais nos respaldamos. Desse modo, houve a utilização de diversos autores e através dessas leituras, pudemos sintetizar diversos debates atuais e extremamente úteis sobre acessibilidade e tecnologias aplicadas à educação.

2.2 Metodologia

A metodologia utilizada será o estudo de caso, visto que reúne a delimitação da unidade-caso, técnicas quantitativas e qualitativas de coleta de dados, observação, análise de documentos, entrevista, aplicação de questionário *online*, levantamentos de dados, grupo focal. Segundo Gilddens (2012, p. 49), para alguns sociólogos, as pesquisas qualitativas permitem que as vozes autênticas sejam ouvidas. Já as pesquisas quantitativas permitem mensurar ou colocar as coisas em num sentido mais amplo. Em seguida, representada pela seleção, análise e interpretação dos dados. Com relação à análise do material qualitativo, é necessário atentar para as informações a seguir.

> [...] a análise do material qualitativo possui três finalidades complementares dentro da proposta de investigação social: *(a)* a primeira é heurística. Isto é, insere-se no contexto da descoberta a que a pesquisa se propõe. *(b)* A segunda é de "administração de provas", que se realiza por meio do balizamento entre os achados, as hipóteses ou os pressupostos. *(c)* A terceira é a de ampliar a compreensão dos contextos culturais, ultrapassando-se o nível espontâneo das mensagens. (BADIN, 1979, apud MINAYO, 2014, p. 300)

Desse modo, podemos considerá-lo como um estudo com abordagem participante, uma vez que pretendemos intervir no objeto pesquisado, pois faz parte da minha atuação profissional enquanto Pedagoga do e-Tec EAJ/UFRN. Como destaca Demo (2004), a pesquisa participante envolve o princípio científico (construção dos conhecimentos metodológicos e epistemológicos) e educativo (valor pedagógico, formativo), pois podem provocar mudanças profundas e autônomas no lócus pesquisado e nos seus participantes.

O estudo contou com aplicação de questionário e realização de entrevistas com perguntas estruturadas e semiestruturadas a tutores e professores do programa, no intuito de identificar qual a concepção acerca da acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Após o momento de sondagem, fizemos um aprofundamento teórico e em seguida o planejamento de modificações a serem realizadas no AVA para que os alunos com deficiência consigam acessá-lo com facilidade e acompanhar a parte a distância do curso.

2.2 Resultados/Discussão

Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, pois foi possível observar que o programa já atendeu alunos com deficiência e que os profissionais que atuam compreendem a necessidade da inclusão e se dispõem a contribuir com a discussão acerca da temática em tela.

A primeira pergunta compreende as funções ocupadas pelos participantes da pesquisa

ISBN: 978-85-5757-065-8

e demonstra que a maioria compreende tutores presenciais e a distância, totalizando mais de 84%, seguidos de professores mediadores e pesquisadores, 10,5% e 5,3%, respectivamente.

1- Qual a sua função no e-Tec?

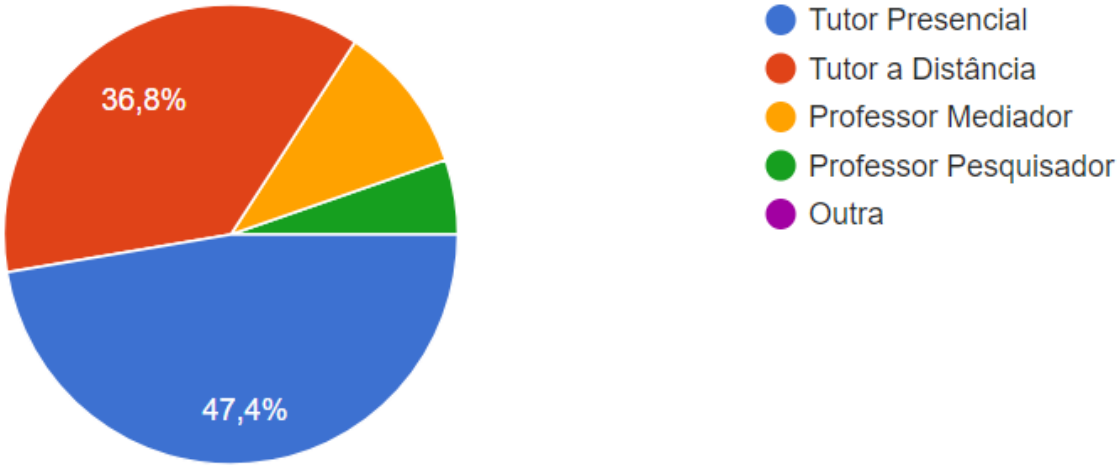


Gráfico 1. Funções dos entrevistados no e-Tec. Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

O segundo questionamento foi realizado com o intuito de observar se atualmente existem alunos com algum tipo de deficiência nos cursos do e-Tec. A partir dessa informação poderemos perceber se o programa atende ou não alunos com deficiência, investigar o modo como ocorre o processo formativo desses discentes durante os cursos e aperfeiçoá-lo, levando em consideração todas suas especificidades e cumprindo o papel social do programa de propiciar inclusão, educação pública, gratuita e de qualidade.

2- Durante a sua atuação no e-Tec houve algum aluno com deficiência?

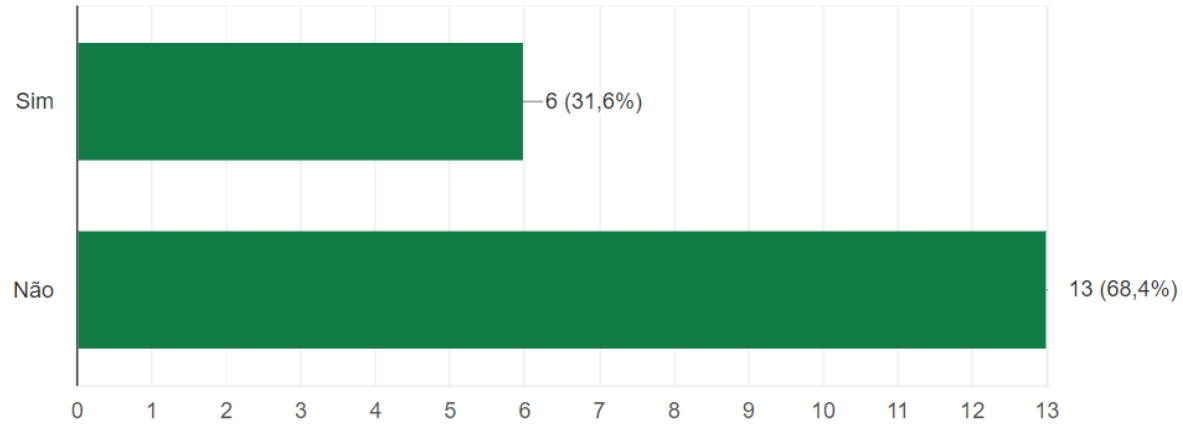


Gráfico 2. Alunos com deficiência no e-Tec. Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

A terceira pergunta, tem o objetivo de identificar quais eram as deficiências desses alunos, com o intuito de obter um panorama para análise. No entanto, apenas quatro dos pesquisados responderam qual a deficiência: um aluno paraplégico, que já concluiu o curso, outros com deficiência visual, física e auditiva.

4- Você considera o Moodle utilizado pela EAJ acessível para alunos com deficiência?

ISBN: 978-85-5757-065-8

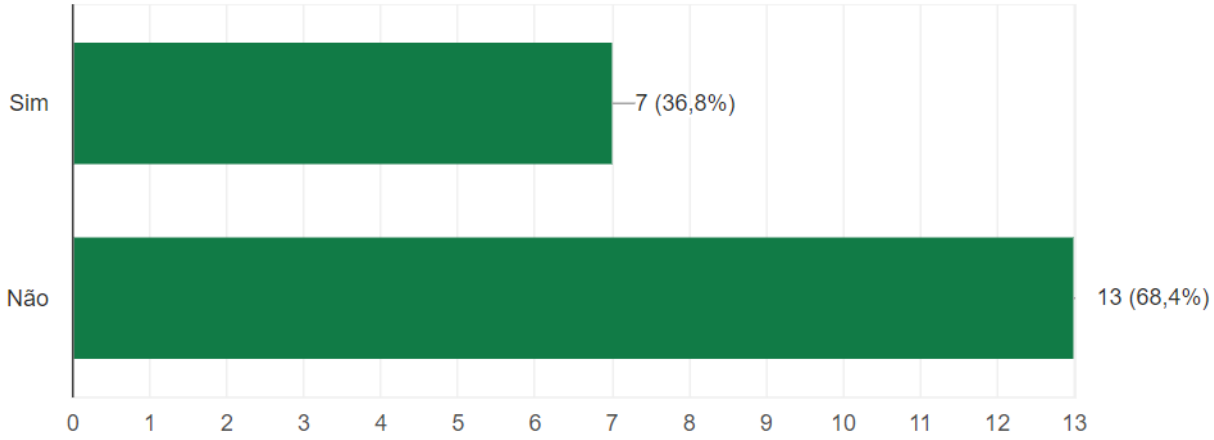


Gráfico 3. Acessibilidade do Moodle. Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

Com relação à acessibilidade do AVA, a maioria informou que ele não era acessível, justificando assim a necessidade da realização de se refletir sobre essa temática. A tabela abaixo foi elaborada com vistas a sintetizar as respostas apresentadas e facilitar a compreensão. No entanto, abaixo seguem alguns detalhamentos sobre as respostas, acrescentando-se as que não tratam de nenhuma deficiência, mas de alterações que tornariam o ambiente mais atrativo e mais funcional para o uso.

Sugestões para o Moodle	Deficiências
Áudio – Audiodescrição; comandos de áudio; maior utilização de áudio; converter texto em áudio, inclusive o material didático da disciplina.	Visual
Vídeos – Com intérprete de LIBRAS; com legenda	Surdez
Maior contraste entre as cores do plano de fundo e as fontes de um texto; maior layout e cores mais sólidas; vídeos com legenda (letra grande)	Daltônico ou com baixa visão
As alterações serão propostas mediante as especificidades da deficiência	-

Tabela 1. Adequações a serem realizadas no Moodle. Fonte: Pesquisa realizada pela autora.

No que tange à necessidade de adequações para melhor atender os alunos com deficiência, uma das sugestões apresentadas sinalizava a necessidade de campos mais explicados e melhor sinalização das abas. Outra ideia tratava sobre a importância de anexar vídeos de diferentes extensões. Além disso, foi abordada a necessidade de utilização de mais áudios no AVA.

Ademais, percebeu-se uma preocupação com o visual do ambiente, torná-lo mais interativo e agradável para o aluno, sendo também viável utilizar o modelo de audiodescrição

ISBN: 978-85-5757-065-8

que vá de encontro às necessidades e preferências do público com deficiência.

O aumento do uso de imagens foi proposto, assim como a utilização de celular, com uma extensão para converter texto em áudio. Mesmo não vivenciando a experiência de trabalhar com aluno com deficiência no e-Tec, um dos entrevistados informou que um aplicativo de voz ajudaria bastante aos deficientes visuais, ao passo que ao deslizarem o mouse sobre a página fosse possível ouvir o texto ou parte dele e, consequentemente, melhorar bastante a interação. A partir desse pressuposto, pode-se pensar futuramente em ter o material base, hoje em PDF, disponibilizado em áudio ou vídeo em libras. Se pensarmos em um usuário daltônico ou com baixa visão, por exemplo, um maior contraste entre as cores do plano de fundo e as fontes de um texto pode ser interessante. Além disso, foi sugerida a aplicação de padrões internacionais de utilização para vários tipos de deficiência, com comandos de áudio, para qualquer operação, requerer menos procedimentos.

A plataforma precisa de adequação de acessibilidade para alunos com deficiência visual. Além da adaptação, é imprescindível a existência de equipamentos e alterações no portal para auxiliar na descrição da página.

Ademais, maior Layout, recursos sonoros e opção de cores sólidas para cursistas daltônicos são alternativas interessantes. Em situações como as que o aluno precisaria assistir vídeos educativos, penso que seria relevante que os vídeos fossem legendados para facilitar o acompanhamento do conteúdo.

Dois participantes responderam que as adequações devem ser feitas mediante a necessidade, ou seja, de acordo com cada deficiência, levando em consideração todas as especificidades. Segundo alguns tutores, se o sistema fosse mais interativo, os alunos teriam mais motivação para acessá-lo com mais frequência. Uma versão mais leve e mais interativa para utilização em celular também foi ressaltada.

A plataforma é autoexplicativa, muito bem elaborada, sempre buscando atender as necessidades dos cursistas durante seu uso. O Moodle é ótima ferramenta, bem diversificado e dinâmico, mas é bem complexo, com várias operações. Para Galvis (1992, p. 52), “um ambiente de aprendizagem poderá ser muito rico, porém, se o aluno não desenvolve atividades para o aproveitamento de seu potencial, nada acontecerá”.

Desse modo, é salutar e recorrente a preocupação com a inclusão. Em relação ao modelo pedagógico tradicional, o ambiente virtual de aprendizagem traz uma série de possibilidades de interação, de comunicação e a escola deve aproveitar o melhor das possibilidades que a tecnologia apresenta e sua inserção entre os alunos.

As metas a serem alcançadas com o uso desses recursos ainda precisam ficar muito claras. Isto requer que todos os professores e tutores compreendam efetivamente os princípios e propostas implicadas na educação inclusiva, construindo atitudes genuinamente acolhedoras das diferenças e favoráveis à inclusão. Essa necessidade foi constatada na ocasião em que tivemos um aluno com deficiência visual e foi observada sua dificuldade para manusear a plataforma e para visualizar as informações, o que reforça ainda mais a importância de uma plataforma mais acessível e de tutores e professores qualificados para viabilizar a aprendizagem dos alunos, mediante suas limitações.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Recomenda-se estudar o tipo de deficiência do cursista para aplicar um recurso direcionado ou dispor de um arsenal de recursos gerais. No mais, analisaremos junto com o analista de sistemas e o técnico em tecnologia da informação do e-Tec EAJ/UFRN a implementação das sugestões no Moodle, tornando a acessibilidade no AVA uma realidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função da grande quantidade de pessoas com deficiência na nossa sociedade, realizando cursos e enfrentando inúmeras barreiras digitais para acesso aos AVA, resolvemos investigar, através da aplicação de questionários, quais são as limitações encontradas no Moodle por esses alunos, sugerir alterações no AVA, utilizado pelo e-Tec da EAJ, para melhor atender aos alunos com deficiência.

Com a pesquisa foi possível identificar a intensa preocupação com a inclusão. Além disso, foi percebida uma inquietação em tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. A dinamicidade da plataforma foi elogiada. Entretanto, identificamos algumas ressalvas no que tange ao manuseio, informando complexidade. Foi recorrente nos resultados as sugestões para utilização de áudios tanto nos comandos da plataforma como em textos e nos materiais didáticos das disciplinas, versões mais rápidas para utilização em celulares, uso de libras, legendas, letras grandes com vistas a auxiliar na leitura dos alunos com baixa visão, destaques nas cores a fim facilitar para os daltônicos. De acordo com Silva (2003, p. 62)

> O ambiente virtual de aprendizagem deve favorecer interatividade entendida como participação colaborativa, bidirecionalidade e dialógica, além da conexão de teias abertas como elos que traçam a trama das relações. O informata que programa esse ambiente conta de início com o fundamento digital, mas para garantir hipertexto e interatividade terá que ser capaz de construir interfaces favoráveis à criação de conexões, interferências, agregações, multiplicidade, usabilidade e integração de várias linguagens (sons, textos, fotografia, vídeo). Terá que garantir a possibilidade de produção conjunta do professor e dos alunos e aí a liberdade de trocas, associações e significações como autoria e co□autoria.

Nesse sentido, além de tornar o ambiente mais atrativo para os alunos, o objetivo do trabalho em tela é de viabilizar as sugestões dos tutores, melhorando a qualidade dos nossos cursos, garantindo maior permanência e êxito. Ficou evidente a necessidade de tornar o ambiente mais acessível e agradável a esse público. Nesse sentido, alguns dos entrevistados colocaram a importância de adequações levando em consideração as especificidades de cada deficiência, em prol de melhor atender cada aluno de acordo com as suas peculiaridades.

Por fim, em diálogo com os responsáveis pelo AVA utilizado pela EAJ, realizaremos a implementação e, após a utilização do Moodle pelos alunos, incluindo os com algum tipo de deficiência, realizaremos uma nova pesquisa para saber se as modificações implementadas foram úteis e facilitaram o acesso ao ambiente por pessoas com baixa visão, deficiência auditiva, daltônicas ou com outras deficiências e que estejam realizando algum curso no e-Tec EAJ/UFRN.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento organizado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria n. 555//2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília: MEC/SEE, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

GALVIS, A. H. ***Ingeniería* de software educativo.** Santa Fé, Bogotá: Ediciones Uniandes, 1992.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2016, Notas estatísticas.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

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

_____. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola OnLine: o site de quem educa. Edição 182, Maio/2005. Disponível em: www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoleituras/WEBENTREVISTAS/inclusao%20e%20o%20privilegio%20de....pdf Acesso em 02/04/2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** - 14 ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

SILVA, Marco. **Criar e professorar um curso online: relato de experiência.** In: SILVA, Marco (org). Educação online. São Paulo: Loyola, 2003. p. 51 – 73.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**/José Armando Valente, organizador – Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. 156p.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1- **Qual a sua função no e-Tec?**
Tutor presencial, tutor a distância, professor mediador, professor pesquisador ou outra.

2- **Durante a sua atuação no e-Tec teve algum aluno com deficiência?**
Sim ou Não

3- **Em caso afirmativo, qual a deficiência?**

4- **Você considera o Moodle utilizado pela EAJ acessível para alunos com deficiência?**
Sim ou Não

5- **Quais as adequações que você acha que poderiam ser realizadas no Moodle da EAJ para melhor atender os alunos com deficiência?**

Observações Gerais.

A CONSTITUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA ESCOLA ESTADUAL MYRIAM COELI

Helda Clotilde dos Santos Silva
Milena Paula Cabral de Oliveira

RESUMO

O direito a educação e ao processo de escolarização da pessoa com deficiência é fruto de intensa mobilização por parte da sociedade civil e organizações não governamentais que lutam pela dignidade da pessoa com deficiência e pela educação como um direito humano. Nessa perspectiva, nosso artigo surge de nossa atuação como professora de sala de recurso da Rede Estadual de ensino, na cidade de Natal/RN, e tem por objetivo refletir sobre o percurso de constituição, organização e sistematização da sala de recurso multifuncional (SRM) e dos atendimentos educacionais especializados (AEE) realizados no contexto da E. E. Myriam Coeli. O nosso estudo foi desenvolvido na perspectiva de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório de levantamento de dados, na tentativa de compreender e interpretar fatos ainda não percebidos. A escolha desse tipo de pesquisa nos possibilita visualizar a real atuação do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que nos impulsiona a refletir sobre a qualidade, significado e valor desse atendimento destinado ao público da Educação Especial. Em síntese, a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas é hoje uma realidade crescente, cada vez mais são matriculados pessoas com deficiência no contexto de escolas regulares. Nessa perspectiva, buscamos caminhar na direção de construir práticas pedagógicas menos excludentes, mais inclusivas. Ressaltamos ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola, ainda precisa contemplar o Atendimento Educacional Especializado reafirmando o compromisso da escola com a Educação de todos.

PALAVRAS CHAVES: Inclusão, AEE, Sala de recurso multifuncional.

ABSTRACT

The right to education and to the educational process of disabled people is the result of intense mobilization by civil society and non-governmental organizations that fight for the dignity of persons with disabilities and education as a human right. In this perspective, our article emerges from our role as teacher of the resource room of the State Educational Network in the city of Natal / RN, and aims to reflect on the course of constitution, organization and systematization of the multifunctional resource room (SRM) And specialized educational services (EEE) carried out in the context of EE Myriam Coeli. Our study was developed from the perspective of a qualitative, exploratory approach to data collection, in an attempt to understand and interpret facts not yet perceived. The choice of this type of research allows us to visualize the real performance of the Teacher of the Multifunctional Resource Room (SRM), in the Specialized Educational Service (AEE) that prompts us to reflect on the

ISBN: 978-85-5757-065-8

quality, meaning and value of this service for the public of Special Education . In summary, the inclusion of students with disabilities in schools is now a growing reality, more and more people with disabilities are enrolled in the context of regular schools. From this perspective, we seek to move towards constructing less exclusive, more inclusive pedagogical practices. We also emphasize that the School's Political Educational Project still needs to contemplate the Specialized Educational Assistance reaffirming the commitment of the school to the Education of all.

KEY WORDS: Inclusion, ESA, multifunctional resource room.

INTRODUÇÃO

Para a construção de uma escola inclusiva, se faz necessário muitas reflexões e uma reestruturação de conceitos , paradigmas e práticas constituídas historicamente por todos da comunidade escolar, ampliando a participação plena de todos os estudantes com deficiência nos estabelecimentos de ensino regular. Visando uma escola que se ajuste a todos os sujeitos, se faz necessário um pensamento e ações por parte de todos da comunidade escolar sobre a igualdade de acesso e permanência na escola dos nossos estudantes público alvo da educação especial.

No atual contexto educacional, a discussão sobre Educação Inclusiva ganha um espaço maior a cada momento na sociedade, tendo por base o fundamento legal do direito de todos à educação. No entanto, essa perspectiva inclusiva não deve envolver apenas a inserção de todos na instituição escolar, mas também seu processo de desenvolvimento, escolarização e formação social, pautados em um projeto sólido e consistente. É pertinente analisar processos e práticas inclusivas presentes nas escolas bem como o engajamento coletivo no ato educativo.

Considerando o Atendimento Educacional Especializado(AEE) uma iniciativa que contribui com os processos inclusivos , o presente artigo emerge de nossa atuação como professora de sala de recurso da rede estadual de ensino, na cidade de Natal/RN. E tem como objetivo refletir sobre o percurso de constituição, organização e sistematização da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e dos Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) realizados por seus profissionais, na Escola Estadual Myriam Coeli.

1.1 Marco legal e operacional do Atendimento Educacional Especializado numa perspectiva inclusiva

O direito a educação e ao processo de escolarização da pessoa com deficiência é fruto de intensa mobilização por parte da sociedade civil e organizações não governamentais que lutavam pela dignidade da pessoa com deficiência e pela educação como um direito humano. Teve seu marco com a Declaração dos Direitos humanos em 1948 (BEDAQUE, 2015). Essa luta traduziu-se no panorama internacional a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien – Tailândia, em 1990. Esse acordo assumiu a educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (UNESCO, 1990); a Declaração de Salamanca na Espanha reafirmou a educação como direito de Todos, e, ainda, que a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE)

ISBN: 978-85-5757-065-8

deve ocorrer dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994); e por fim, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência discutida no âmbito da ONU e que o Brasil participou da elaboração dessa convenção, e que dispõe, em seu art. 24, que os Estados que participam da assinatura do documento reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e que assegurarão um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (ONU, 2006).

No âmbito nacional, os documentos oficiais como a Constituição Federal (1988) já promulgava a educação como um direito de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) assegura em seu artigo 4º, inciso III que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado por meio de

> atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino". (BRASIL, 1996)

É perceptível, que o século XX, década de 1990, foi notadamente marcado por um período de grandes mudanças no contexto educacional. Tais mudanças foram significativas para o campo da Educação Especial, principalmente quando promulgada como modalidade de ensino destinada aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. O que se configura uma ampliação das políticas para essa área, ao passo que são delegados aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas de consolidação de tais políticas.

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001(BRASIL, 2001), teve sua importância por congregar os esforços do ideário de uma educação inclusiva, como bem pontua Garcia & Michels (2011)

> Ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.

Em relação ao conceito de Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Garcia & Michels (2011) retrata que:

> Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo "Atendimento Educacional Especializado". Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Ainda, nos reportando a Resolução CNE/CEN nº 2, a definição do público-alvo das políticas de Educação Especial utilizou a terminologia "alunos com necessidades especiais", os quais são definidos como todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Isso abriu um leque de indefinições de quem deveria efetivamente tem acompanhamento no âmbito do AEE. Porém, o documento orientador "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" (2008) alterou a compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial, embora mantendo a terminologia "alunos com necessidades especiais". Tais alunos são compreendidos como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Já na esfera local, especificamente o Estado do Rio Grande do Norte, a fim de elaborar e sistematizar princípios, políticas e prática de Inclusão a Educação Especial, constituída como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas de Ensino, regulamentada e instituída no Rio Grande do Norte pela Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, que criou a coordenação no então Departamento de I grau, surgindo inicialmente, com a atenção de instituições filantrópicas. Foi instituído o Núcleo Estadual de Educação Especial - NEESP, criado pelo Decreto nº 6.528/74, supervisionado pelo Departamento de Ensino Fundamental. Em 1975, frente à conjuntura de mudança na secretaria de educação o núcleo passou a condição de Subcoordenadoria de Ensino Especial – SEESP; Em 1996, a SEESP, passou a ser identificada como SUESP, atual Subcoordenadoria de Educação Especial (SEVERO, 2012). A Educação Especial do RN foi orientada pelas Resoluções 03/1985; 01/1996; 01/2003 ;02/2012 e a atual resolução nº 03/2016 de 23 de novembro de 2016, determinada pelo Conselho Estadual de Educação do Rio grande do Norte.

Com a portaria normativa nº 13/2007 foi instituída a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) Espaço físico, com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos, acessibilidade e equipamentos específicos, instalado nas escolas públicas para oferta do Atendimento Educacional Especializado- AEE. Que foi regulamentado em 2008, no contexto da nova Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Em 2014, o programa contemplou 391, escolas da rede estadual, mesmo com a portaria normativa Nº 13 publicada em 24 de abril de 2007 só alguns anos depois que boa parte das escolas da rede foram contempladas.

Desse modo, considerando as recentes mudanças nas Políticas para uma educação inclusiva, os estudos sobre o AEE e as salas de recursos multifuncionais, o nosso relato de experiência poderá contribuir no desenvolvimento de estudos que avaliem os limites e possibilidades desses serviços.

1.2 **Percurso metodológico e estrutura de nosso trabalho**

O nosso estudo foi desenvolvido na perspectiva de uma abordagem qualitativa, ou seja, uma pesquisa de caráter exploratório de levantamento de dados, com o objetivo de compreender e interpretar fatos ainda não percebidos e nos guiar por um caminho mais adequado, de acordo com as informações que forem filtradas durante todo o processo de

ISBN: 978-85-5757-065-8

investigação, levando-se em consideração as subjetividades e particularidades que não podem ser tabuladas ou expressas em números e gráficos. A escolha desse tipo de pesquisa nos possibilita visualizar a real atuação do Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que nos impulsiona a refletir sobre a qualidade, significado e valor desse atendimento destinado ao público da Educação Especial. Segundo Minayo (2001, p.21-22);

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos e aspirações, crenças valores e atitudes , o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Nesse sentido, trata-se de um relato de experiência de nossa atuação como professora de sala de recurso multifuncional, e a escola, campo de nossa investigação, é a E.E. Myriam Coeli, localizada no bairro lagoa azul, conjunto Nova Natal, na zona norte, atualmente atende no turno matutino 444, no vespertino 371 e no noturno 396, totalizando 1.211 alunos do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e do ensino médio. possui 12 salas de aula, 4 banheiros, 01 sala multifuncional, direção, secretaria, sala dos professores,01 almoxarifado, 01arquivo, 01 laboratório de informática, 01 biblioteca, 01 laboratório de artes, 01 cozinha,01 sala de vídeo, 01 sala do projeto mais educação, 01 laboratório de ciências e 01 quadra de esportes ainda não finalizada em seu corpo funcional possuem 40 professores e 18 servidores administrativos e 7 terceirizados.

Utilizamos como instrumentos de construção dos dados a observação do cotidiano da escola e análise documental. Nesta escola, o atendimento educacional especializado teve início a partir do ano de 2014 com a implantação da sala de recurso multifuncional. Inicialmente o "programa é ofertado a todos os alunos com deficiência transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação da rede pública, que são atendidos no contra turno de sua escolarização, ou seja, são matriculados na sala regular em um turno e são atendidos no AEE no turno inverso. Com o objetivo de complementar ou suplementar a formação do estudante, visando a emancipação do sujeito.

2 A CONSTITUIÇÃO DO AEE NA ESCOLA MYRIAM COELI: realidade e perspectivas

Nos últimos anos, as políticas educacionais em favor da inclusão escolar e da ampliação de investimentos nesse campo têm contribuído para provocar mudanças significativas nos contextos escolares, de modo que as diferenças que os alunos apresentam, e, por conseguinte, suas necessidades sejam reconhecidas e valorizadas. Tais mudanças se

ISBN: 978-85-5757-065-8

tornaram perceptíveis em nosso contexto escolar, particularmente a partir da implantação da SRM, onde os alunos público alvo da Educação Especial passaram a receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com vistas à eliminação das barreiras que se interpõem à sua aprendizagem

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é definido como um [...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008). E ainda, a Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado.

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novas perspectivas com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Tal programa levou a indução e financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais que vêm sendo definido como o *lócus* por excelência do Atendimento Educacional Especializado, e passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal.

2.1 Processo de implantação da SRM na E.E. Myriam Coeli:

Ao investigar na escola como se deu o processo de implantação da SRM, constatamos que a atual gestão não participou do momento da efetivação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), implantação esse que se deu no ano de 2014, ano também em que assumimos a referida sala.

Em diálogo com alguns professores mais antigos na escola, percebemos que a maioria deles não estavam atentos aos objetivos da SRM, que segundo o Manual de orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), os objetivos são:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.

Dessa forma, constatamos na fala dos profissionais pesquisados que na época não foi esclarecida a intenção e o trabalho que seria desenvolvido na sala, e que não aconteceram discussões em torno da escolha do ambiente físico o qual seria instalado a sala, e nem foi observado o que proposição do documento orientador, ou seja, a escola deveria ter

ISBN: 978-85-5757-065-8

"disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE". (BRASIL, 2010, p. 10), sendo assim, em nossa escola apenas dividiram ao meio com uma parede de gesso uma sala da então coordenação, ficando muito pequena para as atividades a serem desenvolvidas.

E foi nesse espaço que se iniciou as atividades da SRM, com uma professora no turno vespertino apenas, e quando chegamos a escola, a sala já estava organizada por ela. A maioria do material enviado pelo Ministério da Educação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como computadores, jogos, tesouras adaptadas e lupas também já se encontravam na sala.

Iniciamos o trabalho de investigação dos alunos público alvo da Educação Especial que estavam matriculados na escola. E assim, constatamos que a professora do vespertino não tinha demanda para seu atendimento, o que a levou a procurar outra escola, resultando na ausência do professor especializado no turno vespertino. Isso, é aspecto negativo, visto que a interlocução com a equipe da tarde fica fragilizada e distante do fazer pedagógico da SRM .

Em 2016, seguindo as orientações da Secretaria de Educação do Estado, não ocorreu as eleições para a escolha da nova gestão escolar , o então diretor foi escolhido por aclamação para passar um período de 1 ano. No Início dessa gestão atípica, o diretor foi sensível e percebeu depois de algumas conversas a importância de uma espaço físico maior para desenvolver as atividades pertinentes do Atendimento Educacional Especializado e logo providenciamos a mudança para uma sala maior.

2.2 A ação docente na SRM: do atendimento a formação no contexto da escola

O professor do AEE tem como função realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Portanto, as atribuições do professor de AEE contemplam:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;

ISBN: 978-85-5757-065-8

- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2010, p.8)

No início da implantação da sala de Recurso, tínhamos poucos alunos e decidimos divulgar nossos serviços nas escolas da comunidade que não tinham o atendimento especializado. E foi assim que passamos a atender os alunos que são público alvo da educação especial da rede Municipal e Estadual de ensino.

Atualmente temos 10 alunos nos 3 turnos, dos quais atendo 3 do turno vespertino (1 sem laudo, 1 com surdez severa e 1 com transtornos psicóticos agudos associado a um grande déficit na aprendizagem), 1 aluno do noturno (com autismo e retardo mental), salientamos que 4 alunos são de outras escolas públicas do bairro (2 com deficiência intelectual e 1 sem laudo, apresentando déficit na memória), e 1 dos alunos que atendemos tem autismo e pode ser atendido no mesmo turno de escolarização. Os alunos são atendidos individualmente e/ ou em duplas/pequenos grupos dependendo das especificidades de cada um e do objetivo proposto para aquele atendimento.

Além do atendimento aos alunos, outra ação realizada pelo profissional da sala de recurso é a orientação/formação junto aos professores, o que consideramos como pertinente e necessária a realização de articulação do AEE à proposta pedagógica da escola, numa perspectiva colaborativa e cooperativa com os demais membros da comunidade escolar, sobretudo com o professor da sala de aula comum ,visando à inclusão escolar dos alunos considerados público-alvo da educação especial, o que está previsto como uma das atribuições deste profissional na resolução nº4 de 2009, Art. 13, inciso VIII.

Assim, fomos realizando alguns momentos formativos durante esse período, de acordo com o público que estávamos recebendo, e ainda, solicitávamos junto a Secretaria de Educação e o serviço de Itinerância[1], o qual é um que apoia e oferece suporte as escolas.

Acerca dos momentos formativos, realizamos sistematicamente um no início do ano letivo em dois momentos um com os professores na semana pedagógica e outro com os pais e responsáveis para apresentação do trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os demais de acordo com a demanda específica do turno que em linhas gerais envolve: sensibilização, adaptação curricular e necessidades específicas de cada aluno com baixa visão, surdo, com autismo e investigação dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação já realizada na instituição e necessitou de um amparo formativo.

Nesta perspectiva, a educação inclusiva propõe o acolhimento de todas as diferenças na escola comum, levando ao professor duas necessidades: a formação e o repensar da prática pedagógica de forma a fazer com que todos apresentem progressos significativos. Para Ropoli (2010, p.9):

1 Serviço de Itinerância : serviço de apoio pedagógico ofertado por um grupo de profissionais especializados em Educação Especial, que visitam as escolas Estaduais periodicamente com o objetivo de orientar e oferecer suporte aos professores, pais e alunos público alvo da Educação Especial no processo de ensino aprendizagem .

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Dessa forma, procuramos por meio da formação em serviço dos professores de sala regular promover processos inclusivos de maior qualidade, mesmo observando ainda, que em alguns momentos os educandos estão inseridos no contexto escolar, no entanto, não estão incluídos de fato. Compreendemos que é um processo de construção e até de mudança de paradigmas e concepções individuais que necessitam de uma ruptura nas barreiras atitudinais.

Para tanto, precisamos de verdadeiras reflexões que levem o grupo a considerar a singularidade de cada sujeito e que todos os alunos precisam ter as mesmas oportunidades de aprendizagem com as adaptações pertinentes a sua necessidade, respeitando e tratando o estudante com deficiência como mais um aluno da escola sem rotular ou estigmatizar. Tudo isso só é construído através de formações continuadas na tentativa de novas concepções.

Como recurso didático para minimizar essas barreiras, realizamos momentos formativos com os alunos do turno matutino, possibilitando uma oficina de LIBRAS sob a orientação da aluna surda da tarde. Atividade que permitiu a estudante com surdez se sentir acolhida e integrada na escola e que oportunizou aos demais estudantes conhecer e aprender alguns sinais em LIBRAS estabelecendo comunicação com a colega. No outro momento sensibilizamos os alunos através de um filme "Um time especial", com a temática sobre o autismo e com aplicação de perguntas escritas e sem identificação para todos os presentes.

2.3 A ação docente na SRM: articulações e diálogos com outras instituições

Diferentes áreas do conhecimento estudam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Entender como o ser humano se desenvolve é importante para a compreensão e atuação do professor de SRM no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapeutas ocupacionais e outras áreas afins. De acordo com o documento subsidiário à política de inclusão p. 46 (2005)

> Dentre as competências da equipe destaca-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular.

O trabalho realizado em parceria com a equipe multidisciplinar consiste numa forma especial de organização, que visa principalmente à ajuda mútua entre profissionais de uma

ISBN: 978-85-5757-065-8

mesma área ou não. Propondo a construção de determinadas metas, tendo em vista um objetivo comum, permitindo que todas façam parte de uma mesma ação.

Em momentos de planejamento, realizamos visitas ao centros especializados para conversar com os profissionais que atendem nossos alunos, na tentativa de colaborar com o avanço e com a emancipação dos educandos com deficiência, visitas essas muito proveitosas, no sentido de entender o processo de evolução e contribuir com esse processo de forma mais efetiva e marcar triagens para alunos sem acompanhamentos. Em nosso roteiro visitamos o Centro SUVAG/RN,o Centro de Educação Especial/Centrinho, Centro de Reabilitação Infantil- CRI e o Centro de apoio ao Surdo- CAS. Realizamos também visitas aos postos de saúde para tentar estabelecer parcerias, com o objetivo de minimizar a burocracia para o atendimento com os médicos , para alunos ditos "fora de área" que não moram no bairro e não dispõe de um posto de saúde no bairro que reside.

Portanto, para além das práticas de atendimento especializado centradas diretamente nos alunos considerados público alvo da Educação Especial, e reconhecendo que a atuação do professor do AEE se constitui numa ação complexa e marcada por múltiplas relações, percebemos que a articulação deste profissional junto aos diversos atores da escola e a outros profissionais fora dos muros da escola, tem contribuído para a construção de uma escola inclusiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas é hoje uma realidade crescente, cada vez mais são matriculados pessoas com deficiência no contexto de escolas regulares. Nessa perspectiva, buscamos caminhar na direção de construir práticas pedagógicas menos excludentes, mais inclusivas. No entanto, ainda temos dificuldades a serem superadas para verdadeiramente estabelecermos o conceito de escola inclusiva. É importante destacar que a inclusão é um caminho possível, que perpassa pelas concepções pessoais e pedagógicas dos profissionais da escola, e que podem ser repensadas, a partir do confronto de ideias, de formações e ações colaborativas.

Ressaltamos ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola precisa contemplar o Atendimento Educacional Especializado reafirmando o compromisso da escola com a Educação de todos, possibilitando o pensar coletivo de forma clara e objetiva, com grande importância no atendimento do aluno com Necessidades Específicas para se desenvolver na vida escolar, pessoal, social e favorecer a sua inclusão na escola, precisando continuamente da colaboração de toda comunidade escolar nessa construção. Destacamos que o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual da Escola Estadual Myriam Coeli ainda não contempla o serviço do AEE em sua proposta, precisando atualizar seus documentos na perspectiva da inclusão.

A partir de uma Educação na perspectiva inclusiva, a escola deve assumir o compromisso

de buscar informações e conhecimento para garantir o acesso e a permanência dos Estudantes com Necessidades Específicas na escola.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Mossoró/RN,** 2011

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília :Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** BRASILIA: SEESP/MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ acesso em: 18 de maio de 2017

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008b. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Ministério da Educação**. Manual de orientação: programa de implementações de Salas de Recursos Multifuncionais.** Secretaria de Educação Especial. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192 . Acesso em: 22 mai. 2017.

FREIRE,Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso and MICHELS, Maria Helena.**A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2011, vol.17, n.spe1, pp.105-124. ISSN 1413-6538. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva**. IN: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (organizadoras.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial –** 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p.79-94.
MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista** / Josiane Beltrame Milanesi. -- São Carlos : UFSCar, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROPOLI, E. A. [et.al.] **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial;

ISBN: 978-85-5757-065-8

[Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

SEVERO, Maria do Carmo de Sousa. **Um estudo sobre a trajetória de professores itinerantes na escola regular , Natal/ RN(1971-2011)** 2012

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf . Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. Declaração de Salamanca. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf Acesso em: 10 jun. 2017.

CURTA-METRAGEM NO AEE: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO.

Hudson Emanoel Silva do Nascimento
Michelle Sales Belchior

RESUMO

O estudo discute a prática de ensino no atendimento educacional especializado através do uso de curtas-metragens. Objetiva compartilhar e refletir a prática de ensino através de vídeos de curta duração, ao passo que apresenta um caminho pedagógico de intervenção e acompanhamento desse público. A pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, procurou relacionar e evidenciar o uso de pequenos vídeos para o desenvolvimento da criatividade dos alunos da educação especial com Altas Habilidades / Superdotação, a partir da reflexão de uma intervenção realizada na Sala de Recursos Multifuncionais, com dois alunos de faixa etária de 6 e 7 anos de idade. As investigações e análises dos sujeitos da pesquisa foram realizadas através de observações e entrevistas prévias com pais e mestres, que objetivaram compreender as relações e influências da prática de ensino do pesquisador com esses vídeos, bem como com os dois alunos. O estudo permitiu traçar os pontos de intersecção entre os curtas-metragens, o Atendimento Educacional Especializado e as Altas Habilidades / Superdotação, com foco no interesse desses sujeitos pelo caráter tecnológico e inovação. Desta forma, conclui-se que a prática desenvolvida está intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, a desenvoltura e estímulo à criatividade, à percepção e interação com o outro. Logo, estes elementos nos permitem inferir que a prática de ensino com o uso e produção de vídeos como forma de expressão das inteligências colabora para que se efetive o ato de educar como um processo de possibilidades.

Palavras-chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; CURTA-METRAGEM; ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO.

ABSTRACT

The study discusses the practice of teaching in the specialized educational service through the use of short films. It aims to share and reflect the practice of teaching through short videos, while presenting a pedagogical path of intervention and follow-up of this audience. The research, exploratory and descriptive, sought to relate and evidence the use of small videos to develop the creativity of special education students with High Abilities / Giftedness, from the reflection of an intervention in the Multifunctional Resource Room, with two Students aged 6 and 7 years. The investigations and analyzes of the subjects of the research were carried out through observations and previous interviews with parents and teachers, which aimed to understand the relationships and influences of the researcher's teaching practice with these videos, as well as with the two students. The study made it possible to trace the points of intersection between the short films, the Specialized Educational Attendance and the High Abilities / Giftedness, focusing on the interest of these subjects by the technological character and innovation. In this way, it is concluded that the practice developed is closely linked to the development of cognitive abilities, the resourcefulness and stimulation of creativity, perception and interaction with the other. Therefore, these elements allow us to infer that the practice of teaching with the use and production of videos as a form of expression of the intelligences contributes to the act of educating as a process of possibilities.

Keywords: SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; SHORT-FILM; HIGH ABILITIES / GIFTEDNESS

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 – INTRODUÇÃO

Desde a infância identifico-me com a área midiática cinematográfica, superada ou equiparada apenas ao meu primeiro amor: o xadrez. Os anos foram passando e o desejo de sair da frente da televisão foi aumentando. Almejava deixar de ser um mero telespectador e passar a executar minhas produções. O advento da tecnologia[1] e a popularização das câmeras digitais, bem como celulares e *smartphones* equipados com aplicativos de capturas de imagem, proporcionaram a concretização desse desejo.

Ao ingressar na graduação no curso de licenciatura plena em Pedagogia, apurei meu olhar e passei a produzir vídeos com o viés pedagógico. Configurou-se então, uma relação de troca: "pedagogizei" os curtas-metragens[2], ao passo que os utilizava para atividades e trabalhos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. O mesmo ocorreu durante o curso de especialização em Gestão de Pessoas, quando registrei aulas de xadrez – objeto de estudo à época.

Diante dos trabalhos realizados com o Xadrez Pedagógico (Nascimento, 2009; 2011), no ano de 2014 ingressei na Educação Especial, na qualidade de professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE; e colaborador / parceiro do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades[3] / Superdotação do Rio Grande do Norte – NAAHS/RN. Hoje, percebendo a evolução da Educação Especial ao longo dos séculos, consigo enxergar com clareza a importância do trabalho e dos esforços pedagógicos para um público que ainda sente a carência de identificação e especialização por parte de profissionais que não sabem lidar com os talentos precoces, em sua maioria: professores.

A partir do "casamento" dos meus objetos de estudo (primeiramente o Xadrez Pedagógico[4], depois a produção de vídeos), nasceu a proposta de produzir vídeos para, e com o público das Salas de Recursos Multifuncionais – SEM, "espaço físico com mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos à educação complementar ou suplementar", Bedaque (2015), especificamente estudantes com

---

[1] O termo tecnologia possui três dimensões: a instrumental (a serviço das relações de trabalho ou de alguma atividade cotidiana); com base nos meios de comunicação (produção e circulação de informações); e a dimensão próxima ao pensar e à inteligência humana. ARAÚJO; FELIPE, 2007.

[2] O termo curta-metragem, que deriva do vocábulo francês *court-métrage*, faz referência a um filme de curta duração. Não existe nenhuma definição precisa sobre a sua duração embora, de um modo geral, se aceite que um filme que dura trinta minutos ou menos seja uma curta-metragem. ARAÚJO; FELIPE, 2007.

[3] Todos os estados brasileiros possuem um Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) que atuam com alunos matriculados na rede regular de ensino que tenham indicativo de altas habilidades ou superdotação. (BELCHIOR; BRAGA JÚNIOR; SANTOS, 2015).

[4] Xadrez Pedagógico: O educador trabalha o xadrez com o enfoque voltado para desenvolver ou trabalhar habilidades nas quais os estudantes tenham dificuldades e que comprometa principalmente o seu desempenho escolar. O traço marcante deste estilo é o ensino do jogo de xadrez como um meio pedagógico. (NASCIMENTO, 2009).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Altas Habilidades / Superdotação (RENZULLI, 2004). Nesse sentido, "Curta-metragem no AEE: reflexões sobre uma prática educativa para alunos com Altas Habilidades / Superdotação", objetiva compartilhar e refletir a prática de ensino através de vídeos de curta duração, ao passo que apresenta um caminho pedagógico de intervenção e acompanhamento desse público. Por fim, busca relacionar e evidenciar o uso de pequenos vídeos para a Educação Especial, podendo identificar e estimular a criatividade em casos específicos de alunos com Altas Habilidades / Superdotação. A motivação do estudo partiu, então, da necessidade de análise do impacto e importância na influência [positiva] que os vídeos de curta duração podem imprimir no público supracitado.

O Atendimento Educacional Especializado consiste em trabalhos e atividades realizadas nas SRM's que buscam a complementação para aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem, em geral, ou a suplementação da educação regular para os alunos que possuem facilidade, precocidade ou habilidades acima da média e necessitam do enriquecimento curricular (BEDAQUE, 2015). É sobre este público que o texto irá canalizar a reflexão da prática realizada.

O presente trabalho é calcado e tem como base referencial teórica a "Teoria das Inteligências Múltiplas" – de Howard Gardner; acrescida pela "Teoria dos Três Anéis", ou Teoria das Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD) – de Joseph Renzulli. Para adentrarmos no conceito das AH/SD, precisamos aprofundarmo-nos na obra de Gardner. Em *Estruturas da Mente: Teoria das Inteligências Múltiplas*, o autor defende e descreve tipos de inteligências, variando de maneira a acentuar-se ou reprimir-se em cada sujeito; podendo ser desenvolvidas e lapidadas, ou atrofiadas, se não estimuladas. Inicialmente, Gardner (1995), descreveu as inteligências observadas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Inteligências Múltiplas descritas por Howard Gardner

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DESCRITAS POR HOWARD GARDNER (1995)		
1	Corporal-cinestésica	Expressa-se com facilidade através do próprio corpo.
2	Espacial	Interpreta movimentos e posição de objetos num dado espaço.
3	Interpessoal	Trata-se de líderes com facilidades para trabalhos em equipe e de conhecer e descrever a personalidade dos outros.
4	Intrapessoal	Pode melhorar sua vida a partir do autoconhecimento.
5	Linguística	Expressa-se bem na comunicação, oratória e/ou idiomas.
6	Lógico-matemática	Domínio de cálculos, fórmulas, dados numéricos e na razão.
7	Musical	Interpretação e produção de sons com instrumentos musicais.
8	Naturalista	Análise e compreensão dos fenômenos da natureza.

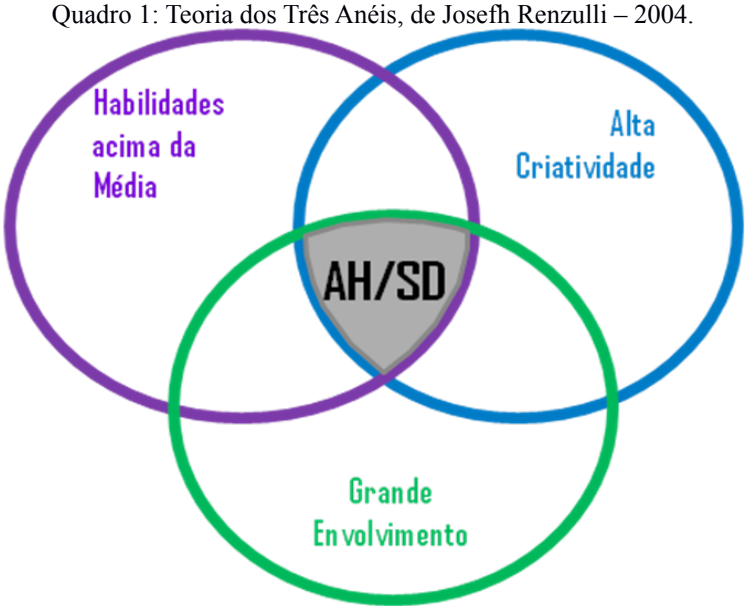
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Na teoria de Renzulli, o autor define algumas características inerentes às pessoas com Altas Habilidades / Superdotação: a habilidade acima da média, o envolvimento e a criatividade. A intersecção desses aspectos, segundo o autor, caracteriza as AH/SD (BELCHIOR; BRAGA JUNIOR; SANTOS, 2015).

Por essa razão, a teoria ficou conhecida como Teoria dos Três Anéis, tal qual se apresenta a seguir:

Quadro 1: Teoria dos Três Anéis, de Josefh Renzulli – 2004.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A partir de suas observações, ao longo dos anos, Joseph Renzulli passou a destacar a importância dos aspectos sociais que servem de alicerce à manifestação plena desses anéis, acrescentando ainda que não necessitam estarem presentes simultaneamente, ou se manifestar na mesma intensidade no decorrer da vida produtiva. A significância imbrica-se na interação entre a criatividade, a habilidade acima da média e o envolvimento – e em algum grau, para que um coeficiente de produtividade criativa possa insurgir.

Diante das teorias desses autores, pus-me a refletir acerca de estratégias didático-pedagógicas que poderiam auxiliar no AEE de dois alunos atendidos em 2015, segundo ano enquanto professor da Educação Especial. A problemática que enfrentava naquele momento adormecia no fato desses estudantes serem introvertidos e algumas vezes tímidos, o que dificultava a observação e trabalho junto aos mesmos.

2 – DESENVOLVIMENTO

2.1 – Metodologia

A pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, bibliográfica e com abordagem a partir de uma intervenção, teve como campo de atuação da prática educativa, a Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Administrador Josafá Sisino Machado – EMAJSM. A escola completa, em 2017, 20 anos de fundação, e atende a educação básica, sendo os anos iniciais – no turno matutino, e os anos finais do ensino fundamental – no turno vespertino.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Está situada na rua Rio Água Vermelho, s/n, Parque Industrial, Emaús, no município de Parnamirim, estado do Rio Grande do Norte – RN. Possui adaptações estruturais e equipe comprometida em superar as barreiras que dificultam o acesso à educação de qualidade.

O AEE da EMAJSM iniciou no ano de 2014, e até os dias atuais funciona enquanto escola pólo, ou seja, atende outras duas escolas do entorno, além do público da própria instituição de ensino. A SRM da escola sempre foi visitada pelos professores e familiares em geral. Ela caracteriza-se como um espaço amplo e adaptado, tornou-se assim um ambiente naturalmente multifuncional e acolhedor dentro da escola, ou seja, um ambiente possível de realizar os atendimentos com os alunos com AH/SD, utilizando estratégias como a produção e utilização de vídeos de curta duração – curta-metragem.

Para contribuir com o trabalho de suplementação do ensino desses alunos – realizado por um colegiado de profissionais de áreas distintas (BAPTISTA, 2011), e observar as características elencadas por Renzulli, passei a utilizar o recurso audiovisual que dispunha na SRM e na escola: câmeras digitais e programas simples e amadores de edição de vídeos instalados e presentes em todos os computadores fornecidos pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura.

Em 2015, a Sala de Recursos Multifuncionais da EMAJSM, recebeu dois alunos com características de inteligência acima da média e talento precoce. O que chama atenção, no que diz respeito ao "trabalho colaborativo", segundo Bedaque (2015), em ambos os casos é o fato de famílias e professores da sala regular auxiliarem e incentivarem de forma coletiva, o ingresso desses alunos para que pudessem ser acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado. Até o momento são os únicos casos detectados na rede municipal de ensino. A seguir, na tabela dois, é possível identificar algumas características e observações desses discentes. Vejamos:

Tabela 2 – Habilidades apresentadas por dois alunos atendidos na SRM da EMAJSM, 2017.

HABILIDADES APRESENTADAS POR DOIS ALUNOS ATENDIDOS NA SRM DA EMAJSM			
Identificação	Idade	Características / Inteligência (GARDNER, 1995)	Observações
"I"	6 anos	Inteligência Linguística: autodidata, aprendeu o idioma da língua inglesa por volta dos 4 anos e meio de idade.	Dificuldades motoras em atividades manuais, até certo ponto condizentes com a idade. Laudo em processo de emissão / observação.
"R"	7 anos	Inteligência Musical: autodidata em variados tipos de instrumentos musicais e na capacidade de produzir diferentes sons a partir do próprio corpo, ou de objetos presentes no ambiente.	Muito competitivo e necessidade constante de demonstrar seus conhecimentos entre os pares, ou não. Este aluno já possui laudo.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Após as entrevistas iniciais com pais e mestres, munido de observações realizadas durante as primeiras semanas de atendimento, acrescentando nessa relação os devidos relatórios e pareceres de docentes, e profissionais de outras áreas – iniciei a construção da estratégia de intervenção com cerne no uso da tecnologia: a utilização e produção de vídeos, com os discentes "I" e "R" – os alunos foram assim nomeados para garantir o anonimato/ preservar a identidade no estudo.

Entre outros fatores, o objetivo principal concentrava-se em aflorar a criatividade, a qual Renzulli descreveu em sua teoria. Os dois discentes apresentavam características de dois dos anéis da Teoria das AH/SD, tratava-se da habilidade acima da média quando comparado com seus pares, e o envolvimento com a área objeto de interesse, "I", com a vontade e o desejo de aprender e melhorar cada vez mais sua fluência linguística; e "R", com o interesse ainda maior em descobrir novos sons e maneiras de reproduzi-los.

Contudo, a culminância da observação carecia de verificar a alta criatividade para caracterizar e identificar os três anéis da teoria das AH/SD. Nesse sentido, foi lançada a proposta de realização de atividade sonorizada (ver anexos). O uso de filmagens e de vídeos como recurso pedagógico pode ser muito rico, do ponto de vista qualitativo, se orientado e mediado com afinco e embasamento teórico, pelo professor. Suas possibilidades são imensuráveis ao passo que pode-se observar aspectos não visíveis "ao vivo", é uma possibilidade de ir e voltar (revisar/revisitar), e que abre um leque para intervir onde precisa ser suplementado (LIMA, 2016). A atividade consistia em criar uma história, que posteriormente seria realizado um curta-metragem, inserindo efeitos sonoros e sonoplastia produzida pelo próprio aluno, "R". Para "I", foi solicitado que traduzisse a história criada pelo colega para que fosse possível inserir legendas em seu idioma de domínio e interesse: a língua inglesa, ao vídeo em questão. A empolgação das crianças durante e após a atividade, demonstram o sucesso que foi a proposta executada. Permite também, fazer uma autoavaliação tanto do professor, como do aluno, e aperfeiçoar o fazer docente.

2.2 – Resultados/Discussão

Diante do cenário gerador, esta pesquisa objetivou compreender como a prática com a produção de pequenos vídeos – curtas-metragens – influencia no aprendizado do sujeito com AH/SD, envolvido neste processo.

Através do uso da tecnologia como recurso estratégico nos atendimentos com os dois alunos, ficou bastante claro e evidente que as crianças desinibiram-se naturalmente, deixando de lado o silêncio, como podemos na intervenção realizada. A partir de então, as aulas concentraram-se nas encenações e vídeos tutoriais, o que favoreceu a expressão das habilidades, interesse e criatividade – fatores não observados ou detectados anteriormente. Conforme Moran (1995), o filme/vídeo ou documentário mostra determinado assunto, de forma direta ou indireta: "De forma direta, quando informa sobre um tema específico orientado a sua interpretação. De forma indireta, quando mostra um tema, permitindo abordagens múltiplas, interdisciplinares" (MORAN, 1995, p. 5).

ISBN: 978-85-5757-065-8

O estudo foi produzido com a finalidade de observar as influências que esta prática pode ter no desenvolvimento da criatividade de crianças com AH/SD. A relevância da reflexão e da observação desta prática de ensino é de grande importância para aprofundar os conhecimentos e os debates na área das altas habilidades e superdotação, visto que ainda há dificuldades de diagnóstico e adaptações curriculares necessárias que enriqueçam as atividades propostas (FREITAS; PEREZ, 2010).

No princípio da prática de ensino com vídeos, não havia dimensão dos benefícios (tais como: criatividade, oralidade, imaginação, organização, etc) que o fazer pedagógico com esse tipo de mídia poderia trazer. Apesar dos planejamentos e materiais selecionados para esta prática estarem pedagogicamente referenciados e justificados em planos estruturados de aula, na ocasião da introdução e aplicação prática das atividades, não tínhamos o conhecimento e nem o contato com experiências anteriores que focassem os estudantes com altas habilidades / superdotação a partir de uma proposta de trabalho com curtas-metragens.

A equipe da escola está em constante comunicação, o que facilita o trabalho entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, as práticas educativas, estratégias e didáticas pensadas para o público da Educação Especial atendido pela escola, sempre foram bem aceitas e impulsionadas, oxigenando o desejo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e independência para a vida desses jovens.

O "trabalho colaborativo", segundo Damiani; Porto; Schlemmer (2009) e Bedaque (2015) entre sala regular de ensino e a Sala de Recursos Multifuncionais (caracterizado no Plano de AEE – ver anexos) foi posto em prática na medida em que as turmas participavam de momentos de explanação como ocorriam durante os Festivais de Vídeos realizados na / pela rede municipal de ensino de Parnamirim/RN. Os festivais consistem em produções e exibições de vídeos de até cinco minutos de duração, com caráter pedagógico, organizados em categorias e que instigam a reflexão a partir de temas transversais e sociais, como *bullying*, preconceito, sexualidade, etc. Aproveitando-se desses temas - a inclusão, os direitos e deveres, os preconceitos e a autonomia – a SRM passou a contribuir, e pouco depois, a produzir e estudar vídeos que explanavam essas temáticas dentro dos atendimentos individualizados, caracterizando a inclusão, já que reforçava o que a escola trabalhava em consonância com os demais alunos.

Apresentações que traçavam um fio condutor através da história da imagem, chegando às técnicas e truques de vídeos, oportunizaram a inclusão dos alunos da educação especial, enriquecida de momentos que iam de "Tempos Modernos" – 1936, à "Toy Story" – 1995.

Essa janela que se abre dentre as soluções possíveis para a problemática detectada, tem caráter tecnológico, o qual Araújo e Felipe chamam a atenção para o fato de:

> [...] Além de as tecnologias se inserirem nas instituições, observe que estas também permeiam o cotidiano de todos nós, seja pela exigência de uma dada profissão, com as relações de trabalho sendo moldadas por instrumentos, seja apenas no nível mais banal de nossas vivências, com o uso do barbeador, aparelhos eletrônicos, entre outros recursos tecnológicos. Em outro nível, a tecnologia torna-se a base do desenvolvimento dos meios de comunicação (como o Rádio, a TV, o Cinema etc.), tanto para a produção quanto para a circulação de informações. Ao mesmo tempo, veja que as tecnologias se inserem nos processos de pensamento e no campo das

ISBN: 978-85-5757-065-8

> idéias, quando, em certos momentos, só é possível dar forma a alguma reflexão ao usarmos a tecnologia. Assim, esses aspectos compõem o que chamamos de cultura material e imaterial de uma sociedade, a partir de dimensões que não são marcadas apenas por objetos, mas por pensamentos e idéias (ARAÚJO; FELIPE, 2007, p. 2 e 3).

Fica perceptível que a cultura material e imaterial de uma sociedade, explanada pelos autores supracitados, estão presentes na essência da proposta apresentada ao longo do escopo desta obra. Desenvolvendo especificamente a criatividade, conforme se observou ao longo deste artigo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de tudo que foi explanado e compartilhado, temos a plena convicção de que uma proposta sistematizada de plano de atendimentos educacionais especializados voltados para o enriquecimento curricular através de estratégias que optem pelo uso de tecnologias acessíveis na contemporaneidade, tais quais os recursos audiovisuais, podem corroborar para um ambiente propício ao desenvolvimento das inteligências e Altas Habilidades / Superdotação, ao passo que estimulou a criatividade – um dos anéis da teoria de Renzulli.

A pesquisa objetivou relacionar e evidenciar o uso de pequenos vídeos para potencializar o desenvolvimento das habilidades criativas para o público-alvo da educação especial, mais especificamente com alunos com altas habilidades / superdotação, enquanto recurso pedagógico, inclusive para favorecer a ação docente, que se reconhece no processo mediador, entre a tecnologia e os estudantes.

A partir de uma reflexão das experiências de prática de ensino nesta área, em aulas realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais, com dois alunos de faixa etária de 6 e 7 anos de idade. As investigações e análises dos sujeitos da pesquisa objetivaram compreender as relações e influências da prática de ensino do pesquisador com esses vídeos.

A autorreflexão permitiu traçar pontos de intersecção (atividade de suplementação através do estímulo à criatividade) entre os curtas-metragens, o AEE e as AH/SD, visto principalmente no interesse desses sujeitos pelo caráter tecnológico e de inovação, além de forma de expressão. O processo de estudo permitiu concluir que a prática desenvolvida está intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, a desenvoltura e estímulo à criatividade, à percepção e interação com o outro, quando utilizada em conjunto com a sala regular. Estes elementos nos permitem inferir que a prática de ensino com a produção de vídeos como forma de expressão das inteligências e colabora para que se efetive o ato de educar como um processo de suplementação da educação desse público.

Portanto, consideramos que a atividade foi bem executada, obtendo êxito naquilo que se propôs: estimular a criatividade ao passo que enriqueceu o currículo, em consonância com o trabalho de suplementação da educação, realizado na SRM, do público das Altas Habilidades / Superdotação. Além de compartilhar a partir desta reflexão estratégica pedagógica com o uso de curta-metragens para o desenvolvimento de alunos com AH/SD.

Agora, a reflexão que se faz, imbrica-se nos limites e possibilidades de replicabilidade, adaptação e melhorias de tudo que foi exposto. Há possibilidades, contudo, sugestionamos que

os debates se façam presentes nas instituições de ensino das mais variadas esferas, inclusive no meio onde borbulham pensadores e formadores de opinião: a academia – onde se encontra os docentes de um futuro inclusivo e que esperançam por dias melhores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A; CAPELLINI, V. L. M. F. Alunos talentosos: possíveis superdotados não notados. **Educação**. Porto Alegre – RS, v. 55, n. 1, p. 45-64, jan./abr. 2005.

ARAÚJO, Célia Maria de. FELIPE, MARCOS AURÉLIO. **O Contexto Tecnológico**, EdUFRN: Natal-RN, 2007.

BAPTISTA, C. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: IV **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, 2011, Nova Almeida-Serra, ES, UFES, UFGRS, UFSCar, 2011. CD-ROM. p. 1-16.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. O Atendimento Educacional Especializado e A Colaboração e a Criação no Processo de Transformação da Escola no Atendimento às Diferenças. *In:* **Atendimento Educacional Especializado**. EdUFERSA: Mossoró-RN, 2015.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. BELCHIOR, Michelle Sales. SANTOS, Sarah Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró-RN, EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: Corde, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** , 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de setembro de 2009.

_____. **Decreto-lei n° 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

_____. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços em educação especial**: Área de altas habilidades. 1995. Série Diretrizes, nº 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso: 22 dez. 2016.

DAMIANI, Magda Floriani; PORTO, Tania Maria Esperon; SCHLEMMER, Eliane (org). **Trabalho colaborativo/cooperativo em educação:** uma possibilidade para ensinar e aprender. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão. In FLEITH, D. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC, 2007.

FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

ISBN: 978-85-5757-065-8

FREITAS, S. N; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação**: atendimento especializado. São Paulo: ABPEE, 2010.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LANDAU, E. **A coragem de ser superdotado**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002.

LIMA, R. P. **O vídeo na sala de aula**: breve reflexão a partir das contribuições de Mário Kaplún e Paulo Freire. Disponível em: <http://www.aic.org.br/metodologia/o-vídeona-sala-de-aula.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira et al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 422-446.

MORAN, José Manuel. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/espacos.htm>. Acesso em: 27 nov. 2016.

_____, José Manuel. **O vídeo na sala de aula**. Revista Comunicação e Educação, São Paulo, n. 2, pp. 27-35, jan./abr., 1995.

NASCIMENTO, Hudson Emanoel Silva do. **Xadrez: Investigações de uma prática educativa**. 2009. 73 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

_____, Hudson Emanoel Silva do. **Xadrez: Uma ferramenta para gestão estratégica de pessoas**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Estratégica de Pessoas) – Universidade Vale do Acaraú, Natal-RN.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** 2 ed. São Paulo: Abril Cultura, 1983.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos?** Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 27, n. 1, jan./abr. 2004. pp. 75- 134

TEMPOS Modernos. Direção de Charles Chaplin. Los Angeles: MGM, 1936.

TOY Story. Direção de John Lasseter. California: Pixar Animation Studios,1995.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.1998.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO A – PLANO AEE (Aluno "I")

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – Aluno "I"

1. Identificação do Aluno

Nome Completo do Aluno: I. S. S.
Data de Nascimento: 01/09/2009.
Série/Turma/Turno: 2º ano matutino.
Tipo de deficiência/Diagnóstico do aluno: Indícios de Altas Habilidades / Superdotação (inteligência linguística – segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner).
Escola atual: E. M. F. A. Período do Plano: Um semestre. Professor (a): M. Nome do Pai: J. B. S. Nome da Mãe: A. P. S. Endereço: Rua R., sn, Bairro X, Cidade Y. Telefone: 00 00000-0000

2. Informações sobre a escolarização

A partir daí, observamos o caso de "I", 7 anos (aluno entrevistado – inteligência linguística: inglês), já observei dois prismas dos anéis de Renzulli: HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA (pois foi visitado a escola, conversas com a família e professores, e comparando com seus pares, identificado sua habilidade elevada); segundo, ENVOLVIMENTO (ele gosta do que faz, ele busca, procura aprender mais e conhecer novos termos. Utiliza jogos e internet – através de seu tablet, para descobrir e interagir com outras crianças; terceiro, CRIATIVADADE, demonstra criatividade e criticidade madura e consistente. Características importantes: autodidatismo, habilidades acima da média, apresenta dificuldades na habilidade manual com uso de tesouras e precocidade. No caso de "I", não observamos ainda a presença das tentativas de desafiar os adultos em geral, contudo a criança demonstra sempre buscar saber mais.

3. Características do Aluno (a)

"I" é uma criança muito esperta e inteligente em diferentes vertentes e formas de expressar-se. Autodidata, aprendeu a ler e escrever por volta dos dois anos de idade, segundo a mãe. Seu interesse pela língua inglesa tem origem no filme animado "CARROS". É o filho único de um jovem casal residente num bairro próximo e que não pertence ao polo da nossa escola. Contudo, diante da necessidade de acompanhamento e atendimento suplementar, foi encaminhado à SRM.

As atividades trabalhadas durante o AEE apontam para grande desenvolvimento e evolução constante em muitos, como em exercícios de raciocínio lógico-matemático e linguagem. Contudo, o fato destas inteligências serem muito desenvolvidas AINDA não nos permite concluir um cenário de Altas Habilidades e/ou Superdotação. A análise não está finalizada e é passível de mudanças. Nesse sentido, recomenda-se que "I". permaneça no Atendimento Educacional Especializado, uma vez que ainda não possui laudo.

No que se referem as suas habilidades motoras manuais, ele demonstra certa dificuldade em atividades com os membros superiores, como nas atividades de recortar e colar. O Plano de Atendimento Educacional Especializado será trabalhado, também, no sentido de desenvolver essa dificuldade que o aluno ainda possui.

4. Situação Problema do Aluno

Seus pais relatam que o filho não conseguia interagir e conviver com os demais colegas da sala regular, bem como com a professora. A situação na escola estava bastante desgastada quando o aluno iniciou o acompanhamento. Após o afastamento da docente por questões de saúde, o clima e as interações com os colegas evoluíram. É importante frisar que esta SRM não chegou a receber ainda relatório ou parecer pedagógico da escola ou da

ISBN: 978-85-5757-065-8

professora da sala de aula regular.

Organização do AEE
Objetivos do Plano: Enriquecer a grade curricular e atividades em sala de aula, estimular o aprofundamento e prática de seu conhecimento, além do convívio saudável entre seus pares, bem como com os adultos.
Organização do Atendimento: Fevereiro a Julho.
Frequência (atendimento ao aluno): Duas vezes por semana.
Tempo de Atendimento (em hora ou minutos): 50 minutos.
Composição do atendimento (x) individual (x) coletivo (x) outros

- Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno (Propor atividades que possibilitem atingir os objetivos propostos):

As Altas Habilidades/ Superdotação, caracterizam-se por "inteligência" acima da média. Contudo, precisamos contextualizar que inteligência é essa a que nos referimos. O que é inteligência? Essa é uma pergunta norteadora, que serve para introduzir o conceito de inteligências múltiplas de GARDNER. O passo seguinte é apropriar-se e trabalhar com a teoria de Renzulli – a teoria dos 3 anéis. Basicamente, ela fala que para ser considerado AH/SD, o sujeito precisa pertencer a interseção dos 3 anéis: ENVOLVIMENTO (prazer, gostar, querer); HABILIDADE ACIMA DA MÉDIA (comparando com seus pares); e CRIATIVIDADE (capacidade de criar, inovar). Contudo, o texto da disciplina cita outra possibilidade além da CRIATIVA. Para Gama (2006), "a superdotação em crianças e adolescentes é composta por três fatores: precocidade ou talento, pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas" p. 37.

• Na sala de recursos Multifuncionais

Brincadeiras e jogos de representação de situações cotidianas que objetivem praticar seu conhecimento com a língua inglesa. A ideia consiste em utilizar uma atividade que a criança gosta (computador, carrinhos, faz de conta, contos, etc) para lograr êxito, realizando perguntas reflexivas onde o próprio aluno vai sentir-se a vontade para falar e exercitar, buscando novos conhecimentos sob a orientação do professor de AEE. Atividade realizada através da produção de curta-metragem.

• Orientação à professora da sala de aula comum

Solicitar sugestões de atividades trabalhadas em sala de aula e que possam ser utilizadas na SRM. Estimular cantigas e atividades em grupo no sentido em que a turma aproxime-se do tema proposto, e de interesse comum. A ideia é que as crianças visualizem como uma habilidade comum, uma das mais variadas capacidades que eles podem exercitar em comunhão com "I". A professora da sala regular poderá auxiliá-los a encontrar suas próprias habilidades de maior envolvimento e facilidade. Com a turma imersa nesse contexto, "I" certamente ficará mais suscetível a participar e interagir naturalmente.

• Orientação à família

Busca e marcação de atendimentos com profissionais da equipe interdisciplinar através de rodas de conversa e/ou grupos de pais e mestres. Orientação e explanação do desenvolvimento dos trabalhos realizados na SRM e na sala comum. A ideia é fazer com que a família entenda e replique estratégias e experiências (orientadas pelos parceiros do caso, claro).

ISBN: 978-85-5757-065-8

• Seleção de materiais a serem produzidos para atender às necessidades do aluno

Adequação de materiais, jogos e programas de exercício e oralização/ conversação da língua inglesa. Ornamentação da SRM e dos espaços de convivência da escola, juntamente com o aluno, ouvindo e atentando para suas contribuições. Bem como demais estratégias já citadas.

• Tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e da produção de materiais

Parcerias com equipe do NAAHS – NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES do estado e/ou do município. Encaminhamentos e solicitações de palestras para pais e mestres, de profissionais da área da saúde (psicólogos, terapeutas, psicopedagogos, neuroeducadores) e da secretaria de educação (professores de idiomas, NAAHS, por exemplo).

Esses profissionais pesquisam e ajudam a escola com relação às necessidades específicas de "I" e às adaptações correspondentes, possibilitando um melhor nível de enriquecimento curricular das tarefas e avaliações da criança em todas as atividades escolares. Além de parcerias com a professora do laboratório de informática.

• Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno

Professora da sala comum, professora de inglês (mesmo que não haja – parcerias), funcionários de serviços gerais (porteiros, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais) e professores da sala de informática.

• Avaliação dos resultados.

Ao fim do semestre será realizada a avaliação conjunta, ao reunir todos os atores envolvidos (profissionais, família, etc). Contudo a análise dar-se-á paralelamente de forma contínua, objetivando o controle e remodelamento das ações ao longo do prazo estipulado (um semestre).

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO B – Roteiro e Link do Conto Sonorizado

A Fazenda

Era uma vez um homem muito rico que tinha uma grande fazenda. Nessa fazenda tinha muito cavalos e ao lado dos cavalos existia muitos bois. Para levar os bois ao curral, o dono da fazenda tinha o auxílio do cachorro Lalá.

Ele tinha um problema no curral: a torneira estava pingando e pediu ao encanador para consertar. Ao chegar, o encanador pisou sem querer no gato, que deu um grande pulo. O dono da fazenda ficou feliz com o serviço do encanador.

Antes de ir embora o encanador ficou encantado com o galo cantando. Nesse momento apareceu um bode que deu uma chifrada no encanador que saiu correndo da fazenda.

FIM!

"R", julho de 2016.

Comentários e Observações:

Texto de "R", com ajuda do pai após orientação dos professores da sala regular e do professor do AEE, caracterizando o trabalho colaborativo (BEDAQUE, 2015).

O conto foi adaptado para formato de curta-metragem durante o Atendimento Educacional Especializado – AEE para crianças com Altas Habilidades / Superdotação (RENZULLI, 2004), realizado na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM. Inteligência desenvolvida e trabalhada na atividade: Musical (GARDNER, 1995).

Vídeo disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=GLKDjbR5rX0*

INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR, RESPEITO À DIVERSIDADE: O OLHAR DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira
Maria de Fátima de Lima das Chagas

RESUMO

A temática abordada investigou os aspectos indispensáveis para uma escola inclusiva, à luz do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Objetivando identificar a visão que os docentes estabelecem à referida modalidade de ensino, bem como analisar as motivações e as dificuldades enfrentadas. Como metodologia utilizamos pesquisa bibliográfica referenciando autores como Bedaque, Carvalho, Sapon-Shevin, Mantoan – entre outros autores – e documentos que clarificaram ideias e conceitos relacionados ao tema. Este estudo também se enquadra em uma pesquisa qualitativa, pois foram realizadas entrevistas semiestruturadas com questões abertas, com professores da sala de recursos multifuncionais da rede de ensino de Mossoró-RN, a fim de compreender as percepções dos profissionais envolvidos no AEE. Como resultados, foi possível entender que não há uma receita pronta para cada especificidade de atendimento nem se dá de forma assistencialista, mas no decorrer dos acontecimentos vai se criando e reinventando possibilidades educativas que atendam às diferenças individuais, contribuindo para que todas essas crianças ultrapassem os limites culturalmente enraizados que dificultam o progresso de sua aprendizagem. É necessário, portanto trabalharmos a educação como prática da liberdade, no que tange ao AEE, a inclusão e diversidade, ou seja, tomar como responsabilidade a formação de cidadãos críticos, éticos e respeitosos, tendo como base a aceitação e a valorização de si e do outro.

Palavras-chaves: Inclusão; Respeito à diversidade; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The thematic approach has investigated the indispensable aspects for an inclusive school, at the light of the Atendimento Educacional Especializado – AEE. Aiming to identify the vision which the teachers establish to this modality of education, as well as to analyze the faced motivations and difficulties, we have used in the bibliographical research some reference authors such as Carvalho (2004), Sapon-Shevin (1999), Mantoan (2011) among other authors and documents that have clarified ideas and concepts related to the theme. This study is also part of a qualitative research, since semi-structured interviews were conducted with open questions for teachers from the multifunctional resource room in the Mossoró-RN's educational network in order to gather the perceptions of those involved in the AEE. It was possible to understand that there is not a recipe for each specific service, nor this happens in an assistance way, but in the course of events the educational possibilities go by created and reinvented to meet individual differences, contributing to all these children to exceed to the limits culturally rooted that hamper the progress of their learning. It is necessary, therefore, to practice education as a practice of freedom, as regards AEE, inclusion and diversity, that is, to take responsibility for the formation of critical, ethical and respectful citizens based on the acceptance and appreciation of the other.

Keywords: Inclusion; Respect for diversity; Atendimento Educacional Especializado.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

As motivações que despertaram o interesse pelo tema apresentado surgiram da inquietação em vivenciar constantes críticas a respeito da implantação das salas de recursos multifuncionais que desenvolvem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no quadro da educação infantil do município de Mossoró/RN, em relação à oferta de formação complementar e às precárias condições de trabalho para os professores atuantes no programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

> Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. 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 (BEDAQUE, 2015, p. 20).

O principal foco desta investigação é identificar a visão que os docentes estabelecem sobre a referida modalidade de ensino, bem como buscar analisar as percepções dos professores acerca do seu trabalho no AEE, as motivações e as dificuldades enfrentadas. Diante disso, essa proposta de pesquisa está direcionada a aprofundar o debate sobre o real papel da escola inclusiva e a respeito das percepções do pensar/fazer do professor atuante no AEE.

Para realizar este estudo de natureza científica, primeiramente, necessitamos de subsídios metodológicos para sua realização e eficácia, tendo em vista que a construção de um estudo deve ocorrer de maneira sistematizada, obedecendo determinados padrões para sua execução e aceitação, posto que um trabalho sem um roteiro não oferece condições de conhecimentos viáveis sobre o seu percurso.

Esta experiência visa contemplar o objetivo da pesquisa que irá analisar as percepções dos professores que atuam no AEE do município de Mossoró/RN, acerca do seu trabalho e da formação proporcionada aos alunos, identificando suas motivações para atuar no programa e as dificuldades enfrentadas.

Para isso, iniciaremos com uma pesquisa bibliográfica, a qual se fundamenta na perspectiva de um estudo teórico para nortear ideias e conceitos relacionados ao tema pesquisado, apoiando-se na compreensão de que o trabalho de pesquisa deve oportunizar uma discussão com embasamento teórico e metodológico para formação de conceitos e ampliação do conhecimento acerca da temática abordada. Com base nessa premissa, o estudo apresenta uma pesquisa fundamentada na reflexão de leituras de textos de autores diversos que abordam as questões inerentes ao exercício da profissão docente na educação profissional.

De forma mais focada, Gil (2002) esclarece:

> A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há

ISBN: 978-85-5757-065-8

> pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas (p. 44).

Gil (2002) defende que boa parte dos estudos que procuram gerar maior familiaridade com o tema são desenvolvidos exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Considera a pesquisa bibliográfica como sendo um estudo de documentos de cunho científicos, ou seja, materiais já publicados como livros, enciclopédias, periódicos, dicionários, ensaios e artigos científicos.

Assim, analisaremos documentos como as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução Nº 04, de 02 de outubro de 2009); Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, onde poderemos visualizar os direcionamentos da modalidade de ensino.

Em seguida será analisado como o AEE organiza suas ações educativas por meio das leis que o regimentam. Para tanto, serão realizados estudos documentais. Salientando que esse momento em uma pesquisa documental, que segundo Oliveira (2008) se caracteriza pela busca de informações em documentos não considerados científicos, mas apenas documentais, tais documentos são fonte de dados que se investiga e são capazes de comprovar algum fato ou acontecimento.

Este estudo também se enquadra em uma pesquisa de cunho qualitativo, pois serão realizadas entrevistas semiestruturada abordando a visão dos docentes envolvidos no AEE, bem como identificar as motivações e as dificuldades enfrentadas por esses professores atuantes no AEE.

Nessa metodologia "os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Esses dados são geralmente recolhidos em contexto naturais, sem necessariamente se levantar ou tentar comprovar hipóteses ou medir variáveis, buscando apreender as diversas perspectivas dos sujeitos e os fenômenos em sua complexidade.

Mediante o anunciado, a abordagem qualitativa é também denominada naturalista "[...] porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas" (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 17).

Assim, afirmam Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa surgiu de um campo inicialmente dominado por práticas de mensuração, elaboração de testes de hipóteses variáveis etc., da qual "[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais" (Idem, p. 11). Deste modo está será utilizada para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, que será realizada com no mínimo três professores do AEE da rede municipal de ensino de Mossoró/RN, a fim de apreender suas percepções adquiridas ou desenvolvidas ao da atuação

ISBN: 978-85-5757-065-8

no AEE. Pontuando assim que "há algo que o entrevistador está querendo conhecer, utilizando um tipo de interação com quem é entrevistado, possuidor de um conhecimento, mas que irá dispô-lo de forma única, naquele momento, para aquele interlocutor" (SZYMANSKI, 2002, p. 14).

E, para dar um fio condutor na pesquisa, após esses desdobramentos anteriormente apresentados, faremos a interligação entre o objetivo do AEE, a visão dos docentes e as exigências da educação especial. Deste modo, tem-se uma pesquisa que reúne diferentes abordagens metodológicas, mas com o único motivo de inferir sobre a visão do docente do AEE, seus anseios e superações no trabalho proporcionado aos alunos (crianças) público-alvo deste atendimento.

Portanto, considera-se a temática desenvolvida nesta pesquisa pertinente à formação docente, pois amplia as discussões em torno do fazer pedagógico inerente à prática docente quanto ao desenvolvimento da ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005). Também contribui para novas discussões acerca dos conhecimentos e de como o docente enxerga a educação especial, bem como se esta atuação/formação está sendo válida.

2 INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR, RESPEITO À DIVERSIDADE: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Com os avanços contemporâneos da inclusão escolar é notório que há lugares "escolares" bem preparados para acolher e trabalhar com respeito às diferenças. Mas, infelizmente, a realidade predominante é que as escolas ainda estão muito longe de oferecer uma estrutura adequada, com pessoas qualificadas, recursos apropriados e famílias que interagem com o processo de desenvolvimento das crianças. Falta recursos humanos e materiais como as salas de recursos multifuncionais que segundo os textos legislativos já deveriam se fazer presente em todas as escolas; os profissionais já deveriam estar se capacitando e as escolas se preparando para a chegada dos alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado.

Contudo, a escola recebe os alunos com necessidades educacionais especializadas, mas estes, muitas vezes estão apenas passando pelas escolas sem terem as suas necessidades supridas, sem terem a chance de desenvolverem as suas capacidades por falta de atendimento especializado de acordo com as suas especificidades. E, para garantir os direitos dessas crianças, é preciso que lutemos para que a inclusão realmente aconteça no contexto escolar – um fator que é primordial para a construção de espaços de aprendizagens significativas.

No entanto, um significativo ganho dos textos normativos discussões atuais sobre a educação especial é o fato de estarmos reconhecendo também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano, reconhecendo ainda a diversidade das pessoas com deficiência e a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio.

Nesses termos, o propósito da Convenção (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e

ISBN: 978-85-5757-065-8

liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente (BRASIL, 2009).

Contudo, infelizmente, ainda é possível identificar uma certa carência no cumprimento de alguns pontos elencados na legislação, ou seja, as pessoas com deficiência, na sua maioria, ainda continuam a enfrentar barreiras contra a sua participação como membros iguais da sociedade. Violações de seus direitos humanos acontecem em todas as partes do mundo e, apesar dos avanços que temos, esse fato ainda é recorrente.

Neste contexto de respeito às diferenças é de fundamental importância que o professor saiba da importância de conhecer a criança que está atendendo, que perceba que cada um de seus alunos em sua condição física e/ou intelectual não pode ser tratado com privação. Por isso é importante que não lhes seja negado experiências sensórias, considerando a necessidade de estímulos para que possam aprender e compreender as informações recebidas.

Conforme vemos em Brasil (2003):

> "Piaget afirma que a inteligência se constrói mediante a troca entre o organismo e o meio, mecanismo pelo qual se dá a formação das estruturas cognitivas. 'O organismo com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, perturba-se, desequilibra-se e, para superar esse desequilíbrio e se adaptar, constrói novos esquemas'. [...] Dessa maneira, percebemos as ações da criança sobre o meio ao fazer coisas, brincar e resolver problemas podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de fazer, compreender e interpretar o mundo que a cerca" (p. 19).

Assim, o professor deve ter essa reflexão bem clara para que não negue esse direito da criança. É necessário saber também que o aprendizado tem início muito precoce, ou seja, é necessário iniciar um bom trabalho logo nos primeiros anos de vida da criança com deficiência. É importante destacar que a criança com deficiência física e/ou intelectual não pode estar em um mundo à parte para desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Neste caso, é preciso que o educador tenha claro em sua mente a importância de oferecer à criança com deficiência o apoio necessário – seja tecnológico e/ou de reabilitação – em constante interação com o ambiente ao qual pertence.

Neste aspecto da aprendizagem é fundamental o contato da criança com a sala de aula, com as outras crianças, para que ela possa desenvolver habilidades de fala. O ambiente escolar é para a criança um espaço de interação de uns com os outros. É nesse espaço que os estudantes interagem, brincam e aprendem a se socializar, bem como trazem inúmeros outros benefícios. Portanto, esses aspectos mencionados são de extrema importância para o educador, ou seja, em um espaço educacional, da mesma forma que uma criança dita "normal" deve ser estimulada, a criança com deficiência(s) também deve ser estimulada.

Sapon-Shevin (1999) deixa claro em seu texto *Celebrando a diversidade, criando a comunidade* que a diversidade existe e que não deve ficar estagnada e oculta aos olhos da escola, mas deve ser trabalhada e implantada no programa, no currículo escolar e na própria prática pedagógica do profissional docente, de forma que se adéque às dificuldades, habilidades,

ISBN: 978-85-5757-065-8

especificidades e origens dos alunos. É importante também que o professor esteja aberto a um olhar sensível para assim desenvolver um trabalho inclusivo em sala de aula, a fim de criar comunidades escolares que reflitam sobre a temática e respeitem a natureza multicultural e multifacetada de seus alunos, ensinando-os maneiras de como reagir às injustiças e às desigualdades raciais, étnicas, sociais, culturais e de conhecimento.

Para tornar a escola atual curricularmente inclusiva é necessário, de acordo com Sapon-Shevin (1999), transformá-la em uma comunidade que seja segura e protetora das diversidades, ou seja, tornar a escola um lugar em que seja possível conviver com as diferenças e com as semelhanças de forma harmônica, levando às crianças uma mensagem de ética e respeito à integridade do ser humano. As escolas inclusivas devem almejar, portanto, a capacitação de "todas as crianças a melhorarem suas próprias situações e as de seus colegas" (SAPON-SHEVIN, 1999, p. 302). E podemos afirmar que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) veio contribuir para que essa inclusão seja possível.

Para tanto, acreditamos que várias ações podem ser trabalhadas para desenvolver ações inclusivas nas escolas, pois o assunto de inclusão ultimamente vem sendo abordado com muita constância, mas nada de concreto tem sido feito. Alguns professores depõem que essa "inclusão" nas escolas está, aparentemente, excluindo ainda mais os alunos, por exemplo, coloca-se uma criança com determinada deficiência na sala de aula e a deixa reservada com um profissional exclusivo, portanto, separada dos demais alunos.

Isso acontece porque ainda está estagnada no seio da sociedade a ideia de que inclusão é apenas uma matricula na escola ou, num sentido de senso comum, "jogar" a criança com deficiência no meio de outras ditas normais sem promover interações, prejudicando assim, o real significado da palavra inclusão, que é introduzir, inserir. Para fortalecer essa ideia, referenciamos Carvalho (2004), que em seu livro *Educação inclusiva: com os pingos nos "is",* defende a ideia de que "a educação inclusiva, para atender a todas as finalidades da escola, deve promover a integração entre todos os alunos" (p. 111), e não os separar ou diferenciar atendimentos como o que se vê atualmente.

Carvalho (2004) ainda nos diz que a escola, na perspectiva da inclusão, deve preocupar-se com a remoção das barreiras para a aprendizagem e para a participação. Deve-se sempre expor que a diversidade está presente e que também deve existir o respeito, o apoio e a aceitação do diferente. Para Mantoan (2011), "só se consegue atingir esse sucesso quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada" (p. 2).

Surge então a necessidade de transformação da prática pedagógica nas escolas. *A priori* os professores devem excluir a ideia errônea de defender um ponto de vista pessoal, passando a trabalhar pautadamente na integração de todos os alunos, não evidenciando cor, religião, família, deficiência física, intelectual, entre outras diversidades, mas ensinar a perceber as diferenças, a apoiar os demais colegas e a serem agentes ativos da mudança (SAPON-SHEVIN, 1999).

Independentemente da idade, os alunos podem exercer o senso crítico a respeito das

ISBN: 978-85-5757-065-8

diferenças. O pontapé inicial para esta criticidade seria perceberem-se como seres ativos e participantes de uma sociedade desigual, mas que pode ser mudada a partir de suas atitudes. Essa mudança de ideais pode ser iniciada na própria escola com a ajuda mediadora do professor que, também, deve reconhecer-se como agente transformador capaz de enfrentar e desafiar os estereótipos e os comportamentos discriminatórios.

No entanto, é forte o problema da interação nas escolas, acarretando assim todas as dificuldades e desafios a enfrentar como, por exemplo, uma má estrutura física, apoio administrativo, falta de recursos pedagógicos e falta de profissionais qualificados para conseguir oferecer uma ensino-aprendizagem de qualidade a pessoas com deficiência(s). A partir desta inquietação – e de estudos – é importante perceber que já temos mudanças em direção à construção de possibilidades de pensar e agir de forma inclusiva no contexto escolar; e o AEE é uma alternativa para isso, pois junto aos estudantes com deficiência(s) e aos professores do ensino regular, ele oferece suporte para um atendimento que respeita às diferenças. Neste contexto, seguimos no percurso de investigar quais são os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos professores das salas de recursos multifuncionais atualmente em escolas municipais de Mossoró/RN.

3 PERCEPÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN

Nossas reflexões iniciais trouxeram interessantes elementos teóricos sobre a importância da inclusão escolar e o respeito à diversidade, levando em consideração o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Considerando alguns teóricos e legislações em vigor, a partir de agora propomos tratar desses elementos à luz das experiências formativas de três professores(as) atuantes nas salas de recursos multifuncionais, objetivando uma coerência com as reflexões do nosso quadro teórico até o momento discutido. Vamos nomear os professores como ‘Professor 1’, ‘Professor 2’ e ‘Professor 3’, para preservar a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Na primeira pergunta, quando pedimos para descrever “o que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? O que esperar dele?”, a maioria dos professores atentou para uma visão ampla do AEE, destacando em cada fala que o AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para facilitar a participação dos alunos, nas salas de aula comum, considerando suas necessidades específicas.

De forma mais focada, o Professor 3 colocou que embora essas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula de ensino comum, o atendimento nas salas multifuncionais se sincroniza em atividades pedagógicas visando contribuir com mudanças significativas na efetiva participação e aprendizagem dos alunos. Afirmando assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Decreto nº. 7.611/2011, nos diz que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> 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. 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 (BRASIL, 2011).

Ao questionar os professores sobre quais são as ações desenvolvidas por meio do AEE na sua sala de aula, o Professor 3 trouxe a reflexão acerca deste atendimento. Vejamos:

> São organizadas estratégias pedagógicas que são realizadas tanto na sala de AEE, como nos demais ambientes escolares; registrados em planos de aulas e em anotações, conforme foi realizada a tarefa do dia. São produzidos materiais didáticos e pedagógicos acessíveis considerando as necessidades de cada aluno que são atendidos individualmente, duas horas por semana, estabelecendo uma articulação com os professores da sala de aula comum e com os demais profissionais da UEI visando a disponibilização dos recursos e serviços; orientando os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação; desenvolvemos também atividades próprias do AEE como o ensino da LIBRAS para alunos surdos, ensino do sistema Braille ou atividades ampliadas ou uso de lupas, para facilitar o entendimento e avançar nos conteúdos estudados (excerto da fala do Professor 3).

É importante destacar que as estratégias metodológicas de trabalho ficam na responsabilidade de cada professor do AEE, para que ele possa articular qual o atendimento mais adequado para cada necessidade atendida. São atendidos tantos as crianças matriculadas na referida Unidade de Educação Infantil (UEI) como as crianças de escolas adjacentes.

Na terceira pergunta, quando pedimos para os entrevistados citarem sua opinião sobre o que diferencia as atividades do AEE do ensino desenvolvido em sala de aula comum, os professores praticamente citaram as mesmas reflexões. Para eles, as atividades da sala do AEE são realizadas de forma lúdica e com o uso de materiais didáticos que realmente desperta a atenção e o interesse da criança, que propiciam mais oportunidade de compreensão, de questionamentos sobre o que aprende. Destacamos a resposta do Professor 1:

> Na verdade, não temos a receita pronta para cada especificidade, nem se dá de forma assistencialista, mas que no decorrer dos acontecimentos, vai se criando e reinventando possibilidades educativas que atendam as diferenças individuais, contribuindo para que todas essas crianças ultrapassem os limites culturalmente enraizados que dificultam o progresso da sua aprendizagem (excerto da fala do Professor 1).

ISBN: 978-85-5757-065-8

É importante frisar que a estratégia e o esforço de cada professor para oferecer um atendimento de qualidade é muito relevante a fim de alcançar realmente uma inclusão e atender ao atual cenário da educação que se configura na busca por um ambiente acolhedor e que propicie a não exclusão escolar das pessoas com deficiência, propondo dessa forma, programas sociais que garantam o acesso permanente do aluno no ensino regular de um ensino inclusivo.

Os três professores entrevistados afirmaram que o público do AEE deve ser formado por alunos com deficiência física, deficiência mental, surdez, cegueira, baixa visão, surdez/cegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Como afirma o documento,

> A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2007)

Um dos pontos de destaque na entrevista foi a fala do Professor 2 ao responder o questionamento "você tem sugestões a fazer para aperfeiçoar o serviço do AEE na sua escola, para melhor atender os alunos que são atendidos por este serviço?". Ele falou da grande necessidade de ter mais apoio tanto dos colegas professores da sala comum e especialmente da equipe gestora da unidade de ensino que, segundo o Professor 2, na maioria das vezes, não reconhecem nem apreciam o trabalho realizado na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa questão levantada pelo professor muito nos recorda a desvalorização que ocorria em relação ao ensino inclusivo, que por muito tempo foi tido como esquecido.

Quando questionamos sobre quais seriam as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nas salas de AEE, unanimemente, os professores responderam que é a falta de reconhecimento da importância do AEE para o desenvolvimento das crianças, e também a falta do envolvimento de toda a equipe escolar no processo de inclusão, fato este que deve estar presente em toda comunidade escolar. Os professores ainda destacaram que é preciso mais aproximação do professor da sala comum com o do AEE. Para o Professor 1, "existe uma distância entre o professor da sala comum com o professor do AEE que muitas das vezes incômoda".

Destaco o capitulo VI $2 do Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, ao reger que "os alunos com deficiência tem o direito a escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento na sala de recurso multifuncional para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação" (BRASIL, 2011), visto que é de extrema importância o atendimento da criança com deficiência no contra turno, ou seja, que o professor do atendimento educacional especializado precisa deste apoio com o professor da sala comum a fim de alcançar um trabalho positivo. Além disso, é preciso que que a criança tenha uma vida ativa e interativa com as demais crianças para que ela possa descobrir diferentes formas de se desenvolver, interagir e socializar.

ISBN: 978-85-575[illegible]

Nas entrevistas, quando levantamos o questionamento sobre "qual a importância do AEE para os alunos que se beneficiam dele", os principais aspectos mencionados pelos professores em relação à importância da modalidade de ensino para os alunos foram o valor da singularidade de atendimento, ou seja, os professores do AEE buscam atender as especificidades de cada aluno. Podemos afirmar com a fala do Professor 2:

> O AEE é de real valor, pois buscamos sempre possibilidades que venham atender as necessidades em sua singularidade, garantindo a construção de possibilidades de aprendizagens, por garantir a participação nas atividades e possibilidades de novos conhecimentos (excerto da fala do Professor 2).

Em relação aos recursos utilizados para facilitar a aprendizagem de alunos com transtorno(s) e/ou deficiência(s), os professores destacaram entre os muitos recursos: material pedagógico para o ensino da Libras, Língua Portuguesa na modalidade escrita para pessoas com surdez; informática acessível; jogos pedagógicos e de encaixes, entre outros recursos construídos que são relevantes às especificidades de cada aluno.

A importância do papel da escola e da família no processo de ensino e aprendizagem das crianças, e em especial, para aquelas com alguma deficiência, é de extrema importância para que os avanços sejam possíveis de serem alcançados.

> Ao observar a atuação de um aluno com deficiência na sala de aula comum, percebemos o quanto essa inclusão é positiva. A escola exerce um papel fundamental na vida destas crianças ao promover e estimular seu desenvolvimento, oferecendo um apoio moral com profissionais qualificados e tecnológico (TA) tornando-o um ser capaz de superar suas dificuldades (excerto da fala do Professor 1).

Nesta perspectiva, chegamos ao entendimento que devemos buscar diminuir e até mesmo "acabar" com essa questão de dar identidades as nossas crianças "normais/especiais" – devemos tratá-las com igualdade e não com exclusões. Devemos acreditar acima de tudo na criança como autora de seu percurso, pois assim é possível buscar a supressão da identificação dos alunos por uma de suas características. É fundamental ter claro que o objetivo da educação inclusiva é conceber a escola como um espaço para todos, para as diferenças, visto que cada criança, cada jovem, cada aluno tem as suas diferenças. Ou seja, todos se igualam pelas suas diferenças.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura realizada podemos apontar algumas percepções sobre o tema abordado. Primeiramente, apontamos a importância que deve ser dada nas escolas às questões culturais e pessoais de cada aluno, percebendo as particularidades como algo a ser somado, para a construção de cada um dos seres que ali estão para viver momentos de aprendizagens e de interações. No entanto, observamos também, que apesar do tema diversidade já estar

ISBN: 978-85-5757-065-8

ganhando espaço no ambiente escolar, ainda tem sido trabalhado de forma muito pontual, não respondendo às demandas existentes para a implementação das mudanças tão necessárias no cenário educacional atual. Ainda há muitas barreiras e conflitos a serem rompidos para que a inclusão seja vivida de fato nas escolas.

Falar em romper com os conflitos decorrentes do convívio com o 'diferente' não está a defender que todos sejam tratados de igual modo, pois é importante considerar as particularidades existentes em cada um de nós sem comportamento discriminatórios, até mesmo porque não é nem possível nem necessário homogeneizar a todos, bastando apenas que trabalhemos a educação com respeito às diferenças e valorização do outro, considerando as qualidades, defeitos, limitações, diferenças e/ou deficiência(s).

Dessa forma, mediante tudo que discutimos, nós ressaltamos que a esperança para o alcance de um ambiente escolar inclusivo e demais espaços sociais, começa em cada de nós. Em relação à educação escolar, é necessário que a escola seja pensada e estruturada em cada instituição, considerando os estudantes e suas especificidades, a fim de alcançar seu principal objetivo, que deve ir além de legitimar o acesso dos estudantes aos seus espaços físicos, mas permitir que os estudantes constituam a si mesmos em momentos favoráveis de aprendizagens e de interações.

No que tange à inclusão e à diversidade, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem contribuído muito no atendimento de estudantes nas salas de recursos multifuncionais e na orientação de atividades e dinâmicas a serem realizadas nas salas de aula do ensino comum. Outro fator considerado como de grande relevância na construção de uma sociedade inclusiva é a formação continuada de profissionais e sujeitos que constituem a comunidade escolar. Neste aspecto, tomar como responsabilidade a formação de cidadãos críticos, éticos e respeitosos possibilita a diminuição de grande parte dos conflitos sociais existentes; assim, seria possível com a busca de conhecimentos, eliminar muitas atitudes que excluem sujeitos de espaços sociais em detrimento às suas diferenças. Portanto, "o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade" (FREIRE, 2005, p. 101).

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró: [s.n.], 2015.

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa na educação:** uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Saberes e Práticas da Inclusão**: Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem: Deficiência Múltipla. 2. ed. rev. Brasília: MEC, SEESP, 2003.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (outubro de 2007). http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_ especial.pdf • Decreto no. 7.611/2011 • Decreto nº 7.612 /2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em 03 de mar. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 04 de mai. 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611/2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 de jun. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Rio de janeiro, Paz e Terra, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. [S.l.: s.n.], 2011. Disponível em <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html#todas>. Acesso em 04 de jan. 2014.

OLIVEIRA, Claudionor dos Santos. **Metodologia científica, planejamento e técnicas de pesquisa**: uma visão holística do conhecimento humano. São Paulo: LTR, 2008.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: o currículo que honra as diferenças baseando-se nelas. In: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 288-305.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PESQUISA COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Questionário para o Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (AEE)

Estimado(a) Professor(a),

Este é um convite para você participar da pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação pública da rede municipal de ensino de Mossoró que servirá de base de dados para o TCC – Trabalho de Conclusão do Curso de especialização / UFERSA, de Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira, sob a orientação da professora Maria de Fátima de Lima das Chagas. Essa pesquisa procura investigar como acontece o atendimento especializado a estudantes com transtornos e/ou deficiência no ambiente escolar. Estes dados farão parte das discussões da pesquisa, mas garantimos o anonimato e o sigilo dos dados referentes a identificação dos sujeitos envolvidos.

Agradecemos a sua colaboração!
Jackelinne Nathya de Sousa Nogueira
Maria de Fátima de Lima das Chagas

I – INFORMAÇÕES PESSOAIS
a) Nome (Opcional): _____
b) Escola de atuação: _____
c) Formação:

- ☐ Graduação _____ - (ano de conclusão - _____)
- ☐ Especialização _____ - (ano de conclusão - _____)
- ☐ Mestrado _____ - (ano de conclusão - _____)
- ☐ Doutorado _____ - (ano de conclusão - _____)
- ☐ Outra(s) _____ - (ano de conclusão - _____)

d) Qual é o seu vínculo funcional

( ) Professor efetivo do município de MOSSORÓ - RN

( ) Professor Substituto

Há quanto tempo atua em sala de aula: _____

II - PERCEPÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO OFERECIDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MOSSORÓ – RN

a) Você teve/tem conhecimento do AEE como um serviço da educação especial definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?

( ) Sim ( ) Não

b) Você tem aluno com transtorno e/ou deficiência(s)? Quantos alunos? _____ Qual é o diagnóstico? _____

c) Para você, o que é o Atendimento Educacional Especializado? O que esperar dele?

Resposta: _____

_____

ISBN: 978-85-5757-065-8

d) Sua escola tem uma sala de recursos multifuncionais? ( ) SIM ( ) NÃO

- **Se não**, há, você sabe de alguma outra escola que possua e que possa atender os alunos da sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO
- **Se sim**, você conhece a sala de recursos multifuncionais que há na sua escola? ( ) SIM ( ) NÃO

e) Quais são as ações desenvolvidas por meio do AEE na sua sala de aula?

Resposta: _____

f) Na sua opinião, o que diferencia as atividades do AEE do ensino desenvolvido em sala de aula comum?

Resposta: _____

g) Quais alunos são (ou deveriam ser) atendidos pelo AEE?

Resposta: _____

h) Você tem sugestões a fazer para o aperfeiçoar o serviço de AEE na sua escola para melhor atender os alunos que são atendidos por este serviço?

Resposta: _____

i) Quais as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam nas salas de AEE.

Resposta: _____

_____

j) Qual a importância do Atendimento Educacional Especializado para os alunos que se beneficiam dele?

Resposta: _____

_____

k) Que recursos você utiliza em sala de aula para facilitar a aprendizagem de alunos com transtorno(s) e/ou deficiência(s)?

Resposta: _____

_____

Este é um espaço para seus comentários, desabafos, sugestões, orientações, etc.

Fique bem à vontade.

DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA/RN

Jeane Rebouças Perciliano
Kézia Viana Gonçalves

RESUMO

O presente artigo retrata a importância da educação no processo de formação do ser humano na sua totalidade, destacando as diversas formas de atuação desta instituição no decorrer da história. Na fase da educação inclusiva destaca-se a elaboração de ordenamentos jurídicos expressos através de leis, decretos e políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiências por meio da oferta de um atendimento educacional especializado inclusivo e de qualidade que atenda as especificidades dos alunos. Desta forma, foi realizado um diagnóstico das condições de inclusão dos alunos com deficiência visual no processo de ensino-aprendizagem das escolas da rede estadual do município de Areia Branca/RN. Tendo como objetivo averiguar as reais condições da implementação do atendimento educacional especializado destinado aos alunos com deficiência visual. A metodologia aplicada pautou-se na realização de uma pesquisa qualitativa visando explorar com mais profundidade as condições de inclusão dos alunos com deficiências visuais no processo educacional, bem como quantitativa buscando um resultado mais pontual e seguro sobre a temática analisada. A coleta de dados realizou-se a partir da aplicação de questionários abertos com os gestores, professores de sala de aula regular e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Constatando-se que a carência estrutural do atendimento educacional especializado ofertado dificulta o processo de inclusão, a produção do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos com deficiência visual. Este estudo fundamenta-se nos autores que tratam da temática, tendo como principais fontes de pesquisa os autores: MOURA (2007), DUARTE (2007), GENTIELI (1995), FRANCO/DIAS (2015) e SASSAKI (2006).

Palavras-Chave: Inclusão; Deficiência Visual; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The present article portrays the importance of education in the process of the formation of the human being in its totality, highlighting the various forms of action of this institution in the history's course. In the phase of inclusive education, we highlight the elaboration of legal orders expressed through laws, decrees and public policies aimed at the inclusion of disabled people, through the provision of an inclusive and quality specialized educational service that attentive to the specifics from students . So, a diagnosis was made of the inclusion conditions of students with visual impairment in the teaching-learning process of the state school of the city of Areia Branca / RN. Aiming to find out the real conditions of theimplementation of specialized educational service for the student with visual impairment. The applied methodology was based on the accomplishment of a qualitative research aiming to explore with more depth the conditions of inclusion of the students with visual needs in the educational process, as well as quantitative looking for a more punctual and safe result about the analyzed subject. The data collection was carried out through the application of open questionnaires with managers, regular classroom teachers and AEE. It can be observed that the structural lack of the specialized educational service offered hinders the process of inclusion, the production of knowledge and the development of students with visual impairment. This study is based on the authors that deal with the theme, having as main sources of research the authors: MOURA (2007), DUARTE (2007), GENTIELI (1995), FRANCO / DIAS (2015) and SASSAKI (2006).

Keywords: Inclusion; Visual Impairment; Specialized Educational Service.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 CAMINHOS INICIAIS DA PESQUISA

A educação exerce um papel de grande relevância no processo de formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Porém, a história da educação registra que nos primórdios esta instituição atuou pautando-se no caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada. (MOURA, 2007).

No transcorrer dos anos, a adoção de várias medidas possibilitaram mudanças estruturais no processo educacional visando ofertar uma educação inclusiva e de qualidade. Com o processo de democratização ocorreu a legalização da universalização do acesso da educação, e a elaboração de vários ordenamentos jurídicos. Destacando-se neste contexto, a Constituição Federal de 1988.

No entanto, as formas de exclusão persistiam excluindo indivíduos considerados fora dos padrões de normalidade, desrespeitando totalmente as diferenças (BRASIL/ MEC/ SECADI, 2008). No percurso da história, as pessoas com deficiências vivenciaram quatro fases distintas, sendo elas: exclusão, segregação, integração e inclusão.

A partir daí foram elaboradas e implementadas várias medidas legais por meio de leis, decretos e políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência, tais como: Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial (2008), Decretos nºs 7.611 e 7.612 (2011), Lei nº 13.146 (2015).

No tocante à deficiência visual, consta-se o seguinte aparato legal: Lei nº 566, de 21 de dezembro de 1948; Lei nº 2.094, de 16 de novembro de 1953; Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962; Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999; Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005; Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006; Lei nº 12.266, de 21 de junho de 2010.

Com graduação em História e Turismo, especialização em Mídias na Educação e Políticas Públicas de Promoção Racial na Escola, e com prática de licenciatura na disciplina de História nas modalidades de Ensino Regular e EJA, nos níveis Fundamental e Médio da rede pública estadual, embasado ainda com os conhecimentos apreendidos neste curso de especialização em AEE, compartilho do pressuposto de que a inclusão social é muito enriquecedora, visto que oportuniza troca de experiências e conhecimentos diversos possibilitando o crescimento do ser humano e a superação dos seus limites.

Partindo destes princípios, surge a necessidade de analisar as condições das estruturas físicas e profissionais disponibilizadas nas escolas da rede estadual do município de Areia Branca/RN com vistas a oportunizar a inclusão dos alunos com deficiência visual no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, proponho-me a investigar até que ponto as políticas públicas e leis que estruturam o atendimento educacional especializado estão sendo postas em prática, de modo a possibilitar as condições necessárias para a inclusão efetiva do aluno com deficiências, bem como a sua formação cidadã e a produção do conhecimento.

O presente projeto de pesquisa buscará compreensões acerca das escolas da rede estadual de ensino do município de Areia Branca/RN, a partir de uma lógica inclusiva do aluno com deficiência visual. A metodologia aplicada se baseará em pesquisa qualitativa,

ISBN: 978-85-5757-065-8

com objetivo de explorar com mais profundidade as condições de inclusão dos alunos com deficiências visuais no processo educacional.

E a partir destes conhecimentos, será utilizado o método quantitativo, visto que o mesmo possibilita um resultado mais pontual e seguro sobre a temática analisada. Conforme Mattar (2001), este método quantifica os dados e generaliza os resultados. A coleta de dados será realizada com aplicação de questionários abertos com os gestores, professores de sala de aula regular e AEE.

O estudo está dividido em quatro capítulos, incluindo esta introdução. O segundo capítulo retrata a "Trajetória da educação na perspectiva da educação inclusiva" enfatizando os subtítulos "O direito à educação na perspectiva da educação inclusiva, A Política Nacional de Educação Especial articulada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Deficiência visual". O terceiro intitula-se "Metodologia" especificando e os "Resultados/ Discussão". No quarto e último capítulo serão apresentadas as "Considerações Finais" acerca da temática em questão.

Pretende-se com este estudo, comprovar que a oferta do atendimento educacional especializado em parceria com o ensino regular possibilitará aos alunos com deficiências condições para superar as barreiras e dificuldades existentes no processo de ensino aprendizagem, levando-os ao desenvolvimento da sua autonomia, independência e aprendizagem.

1 TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação no Brasil desde os primórdios é marcada por tendências elitistas e excludentes, visto que contribuía para a reprodução das classes sociais na medida em que assegurava uma educação propedêutica para as elites, e uma de caráter mais instrumental para as classes mais populares (MOURA, 2007).

Iniciando-se com a educação indígena, baseada nas condições de sobrevivência, transmitidas oralmente, onde ao invés de ensinar as letras e as ciências, aprendiam sobre a caça, a pesca, a agricultura e o artesanato; e em seguida com a chegada dos europeus ocorreu a criação de novos métodos educacionais. Saviani (2007) os explicita nos seguintes períodos: 1549 a 1759 caracteriza-se pelo monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional; 1759 a 1932, ocorre a coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional; 1932 a 1969, pauta-se no predomínio da pedagogia nova; e 1969 a 2001, configura-se a concepção da pedagogia produtivista.

Tendo em vista a importância do papel da educação no processo de formação do cidadão na sua totalidade, englobando os seus aspectos físicos, mental, cultural, político, científico-tecnológico e social, e a constatação de que desde os primórdios esta instituição atuou pautando-se no caráter elitista e de reprodução da estruturação social estratificada. (MOURA, 2007). Vários esforços foram lançados com vistas a democratizar e universalizar o acesso à educação, expressos na elaboração de vários ordenamentos jurídicos.

Partindo destes princípios, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu diversos

ISBN: 978-85-5757-065-8

fundamentos, tais como: no Artigo 3º define a promoção do bem de todos isentos de qualquer forma de discriminação. Artigo 5º, o qual declara que todos são iguais perante as leis, garantindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. O Artigo 6º declara a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados como direitos sociais. Reconhece no Artigo 205, a educação como direitos de todos, consagrando a sua universalidade. E a garantia do padrão de qualidade expressa no Artigo 206 (Inciso VII). Esta garantia se caracteriza como uma tarefa árdua em um país imerso em desigualdades sociais e regionais.

Ao Estado cabe o papel essencial de efetivar o atendimento dos direitos elencados de natureza social, bem como implementar políticas públicas que reduzam estas desigualdades, e atendam aos cidadãos de acordo com as suas necessidades. (DUARTE, 2007)

Oportunizando assim, a qualidade para todos, visto que "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio." (GENTIELI, 1995:177)

Desta feita, a qualidade na educação se expressa na adequada estruturação do sistema educacional por meio do atendimento aos seguintes aspectos: grau de formação e capacitação dos professores, disponibilidade de material didático e de apoio, a adequação de currículos a realidade local, a implementação de sistemas de avaliação, melhoria da remuneração e condições de trabalho dos professores, entre outros, de forma a legitimar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem. (DUARTE, 2007)

No entanto, as formas de exclusão persistiam excluindo indivíduos considerados fora dos padrões de normalidade, desrespeitando totalmente as diferenças. No transcorrer da história, as pessoas com deficiências vivenciaram quatro fases distintas, sendo elas: exclusão, iniciando nas primeiras civilizações onde as pessoas consideradas "anormais" eram eliminadas da sociedade com a justificativa de representarem um risco a mesma; na segregação, a sociedade começou a expressar um sentimento de culpa, compaixão, em decorrência disto, os indivíduos "anormais" passaram a ser agregados em um local diferenciado, dispondo de um tratamento específico e vivendo à parte da sociedade; na fase de integração, buscou-se a inserção destas pessoas no convívio social desde que apresentassem um nível de competência condizente com os padrões considerados normais; e por último na fase de inclusão, estabelece-se um esforço em conjunto da sociedade com as pessoas com deficiências, onde ambos se capacitam e estabelecem mudanças objetivando possibilitar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem através da cooperação (DIAS, 2015, p. 13-16).

Partindo do princípio do respeito à dignidade humana, todo ser humano independente de suas dificuldades e limitações tem o direito de viver, relacionar, interagir, superar e construir seu próprio aprendizado. Cabendo à sociedade abandonar as práticas desumanas e preconceituosas, e agir de forma justa e respeitosa.

Entendendo que o convívio social é muito enriquecedor, visto que oportuniza troca de experiências e conhecimentos diversos possibilitando o crescimento do ser humano e a superação dos seus limites. A partir daí foram elaboradas e implementadas várias medidas legais por meio de leis, decretos e políticas públicas voltadas para a inclusão das pessoas com

ISBN: 978-85-5757-065-8

deficiências.

A Declaração de Salamanca (1994) enfatiza a existência de espaços educacionais inclusivos que oportunizem a construção do aprendizado a partir das diferenças. Reforça os princípios de inclusão educacional e exige dos sistemas educacionais a garantia do acesso e permanência dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no sistema regular de ensino com qualidade.

A LDB nº 9.394/1996 explicita a abrangência do processo educacional e enfatiza a característica de educação inclusiva,

> Art. 01. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (LDB, 1996, p. 7)

Evidenciando-se assim, a importância da atuação integradora da instituição escolar com a família e a comunidade local. O professor de AEE em parceria com o professor regular fará uma análise das reais necessidades dos alunos, e juntamente com a equipe escolar estabelecerão as metodologias adequadas com vistas a superar as barreiras e dificuldades decorrentes das deficiências. No tocante à família, o professor de AEE contribuirá com orientações que auxiliem no desenvolvimento do aluno. A ação de todos estes segmentos possibilitará resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, bem como na formação cidadã.

1.1 **A Política Nacional da educação especial articulada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A Política Nacional da Educação Especial (2008) destaca a Educação Especial como uma modalidade essencial para a construção do sistema educacional inclusivo:

> A Educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços, e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10)

Para tal, faz-se necessário a criação de espaços educacionais que promovam a inclusão de todos, respeitando as suas especificidades e criando condições para a produção do conhecimento a partir da interação com as diferenças. Neste contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) atua na identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade visando superar as barreiras que dificultam a participação e a inclusão de forma ativa dos alunos.

De acordo com a Resolução do CNE Nº 4/2009, o AEE deverá ser ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não substituindo as classes comuns, podendo ainda ser ofertado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. (Artigo 5º)

ISBN: 978-85-5757-065-8

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, declara em seu Artigo 2º que: "A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação."

Sendo complementado pelo Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite, que estabelece a criação de políticas, programas e ações para garantir o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiências.

Outro aparato legal, no tocante à inclusão da pessoa com deficiência está expressa na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, na qual está "destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania". Assegurando em seu Artigo 74, a garantia de acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva visando maximizar a autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida da pessoa com deficiência. As Tecnologias assistivas definem-se como:

> [...] uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada á atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL/ CORDE, 2009, p.26)

Fundamentos por estes ordenamentos jurídicos torna-se necessário práticas de ações colaborativas e cooperativas por parte dos membros do contexto escolar (professor regular, professor de AEE, alunos, gestores, equipe escolar, família), expressas nos planejamentos e implementações de ações que visem romper com as concepções individualistas e excludentes, e promovam a construção do conhecimento de forma ativa, criativa e inclusiva.

O estreitamento das relações estabelecidas entre aluno e professor é de grande relevância neste processo de inclusão e produção do conhecimento, pois ao conhecer melhor os alunos, o professor será capaz de identificar suas necessidades e potencialidades. E com base nestas premissas planejará estratégias que instiguem e promovam a sua capacidade de aprender e desenvolver suas habilidades.

2.2 Deficiência Visual

O contexto escolar apresenta vários paradigmas que dificultam a inclusão do aluno com deficiência visual (FRANCO/DIAS, 2007). Tendo em vista a superação destas limitações e a potencialização da capacidade apresentadas pelos alunos, o Atendimento Educacional Especializado atua criando e aplicando medidas de acessibilidade que oportunizem a aprendizagem de forma inclusiva.

A deficiência visual se caracteriza como cegueira e baixa visão, causada de forma congênita ou adquirida. A congênita ocorre na própria gestação, e a adquirida dá-se quando

ISBN: 978-85-5757-065-8

por algum motivo a pessoa passa a ter deficiência.

Com base no Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, a cegueira apresenta uma acuidade igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor ótica; e a baixa visão com acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica.

Diversas leis foram criadas visando a garantia da inclusão das pessoas com deficiência visual, tais como: Lei nº 566, de 21 de dezembro de 1948, que concede preferência nas aquisições de material para as repartições públicas e autarquias, aos produtos da marca Trevo, de propriedade da Liga de Proteção dos Cegos no Brasil; Lei nº 2.094, de 16 de novembro de 1953, concede isenção de direitos de importação para materiais importados pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil; Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962, oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contratações e Abreviaturas Braille; Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, institui uma política de diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille, todas a modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e as outras Ciências, a Música e a Informática; Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, dispõe sobre o direito do deficiente visual ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia; Decreto nº 5.904, de 21 de setembro de 2006, regulamenta a Lei nº 11.126, acima citada; Lei nº 12.266, de 21 de junho de 2010, institui o Dia Nacional do Sistema Braille.

A cegueira impõe às pessoas implicações ou limitações básicas, dentre as quais se destacam a restrição nas relações com o meio ambiente, a limitação na habilidade e possibilidade de se mover e explorar o meio, bem como a limitação na variedade e qualidade de experiências.

Em decorrência da ausência de visão os indivíduos recorrem à ativação dos sentidos remanescentes como o tato, a audição, o paladar e o olfato, visando compensar as suas limitações, e os auxilia na formação de conceito e na possibilidade de aprendizagem.

Mediante estas limitações que dificultam o processo de aprendizagem e interação, torna-se necessária a aplicação de medidas de acessibilidades atitudinais, arquitetônicas, metodológicas, programáticas, comunicacionais e instrumentais (SASSAKI, 2006). É neste contexto, que ocorre a atuação do atendimento educacional especializado, no sentido de promover a colaboração e cooperação entre os professores da sala de aula regular e o da sala de recursos multifuncionais (AEE), onde através do diálogo entre ambos serão estabelecidas e implementadas medidas que tornem viáveis a superação das dificuldades e limitações, proporcionando a produção do conhecimento de forma ativa e inclusiva.

A utilização das Tecnologias Assistivas apresenta-se como uma ferramenta fundamental na inclusão dos alunos com deficiências, na medida em que promove meios para a superação das barreiras impostas no processo educacional. Para o atendimento aos alunos com deficiência visual torna-se imprescindível a utilização das seguintes tecnologias assistivas: professores (regular e AEE) e alunos com conhecimento do Sistema Braille; Sala de Recursos Multifuncionais equipadas por computadores com software com ledores de tela, impressora em Braille, máquina perkins brailler, punção, reglete, soroban, bengala longa, livro

ISBN: 978-85-5757-065-8

falado, guia de assinatura, lupa eletrônica, jogos pedagógicos, ledores de tela, impressões com acessibilidade gráfica para alunos com baixa visão, auxílios ópticos para perto (lupas manuais, fixas, horizontais e iluminadas) e para longe (sistemas telescópicos, telelupas e lupa eletrônica); organização espacial; materiais desportivos adaptados (bola de guizo e outros); apoio físico, verbal e instrucional para viabilizar a orientação e mobilidade.

3. METODOLOGIA

A referida pesquisa teve como sujeitos as escolas da rede estadual de ensino do município de Areia Branca/RN, representadas pelas seguintes instituições:

Campo de Pesquisa	Endereço	Modalidade de Ensino	Nível	Turno	Nº de Alunos
EECIFQ - Escola Estadual Cônego Ismar Fernandes de Queiroz	BR 110, Km 01, S/N - Bairro: Ilha	Regular e EJA	Fundamental II e Médio	Vespertino e Noturno	447
EECBG - Escola Estadual Conselheiro Brito Guerra	Rua: Mestre Silvério Barreto, 247 - Centro	Regular	Fundamental e Médio	Matutino	257
EEDSS - Escola Estadual Desembargador Silvério Soares	Avenida Prefeito Antonio Calazans, S/N - Bairro: Nordeste	Regular	Médio	Integral	356
EEDDS - Escola Estadual Dr. Dagmar Sabino	Rua: Rui Barbosa, S/N - Bairro: São João	Regular	Fundamental I e II	Matutino	208
EEEM - Escola Estadual Elita Monte	Rua: Rui Barbosa, S/N - Bairro: São João	EJA	Fundamental e Médio	Noturno	285
EEPAGBS - Escola Estadual Professora Antonia Girland Bruno da Silva	Rua: Dr. Braz Benedito de Mendonça, S/N - Bairro: Cohab	Regular	Fundamental I	Matutino e Vespertino	182
EEPMLRBV - Escola Estadual Maria Lauretânea Rolim B. do Vale	Rua: José Amaro, S/N - Bairro: Cohab	Regular	Fundamental I	Matutino e Vespertino	193

Fonte: Elaborado pela autora (2017)
TABELA 1 – CAMPOS DE PESQUISA

A metodologia aplicada se baseou na pesquisa qualitativa, com o objetivo de possibilitar uma compreensão profunda das condições de inclusão dos alunos com deficiências visuais no processo educacional, por meio de uma compreensão dos gestores e professores das escolas

ISBN: 978-85-5757-065-8

pesquisadas (GOLDEMBERG, 2004).

Visto que este método de pesquisa enfatiza o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, e não se preocupa com a representatividade numérica. Responde a questões muito particulares, preocupando-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001:22)

E a partir destes conhecimentos, utilizou-se o método quantitativo com base nos elementos "número total de alunos" e "número de alunos com deficiência visual", visto que o mesmo possibilita um resultado mais pontual e seguro sobre a temática analisada. Conforme Mattar (2001), este método busca a validação das hipóteses mediante a utilização de dados estruturados, estatísticos, e com a análise dos casos representativos quantifica os dados e generaliza os resultados. A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser coletado em uma entrevista: pode entrevistar repetidamente, pode aplicar questionários, pode investigar diferentes questões em diferentes ocasiões, pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos. (GOLDENBERG, 2004: 63).

Os procedimentos técnicos ocorreram por meio de uma revisão bibliográfica e pesquisa experimental. Para Gil (2007), a pesquisa experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto.

A coleta de dados realizou-se com aplicação de questionários abertos com os gestores, professores de sala de aula regular e AEE no período de 15 a 19/05/2017, abordando as variáveis que dão subsídios para a compreensão da temática analisada. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados de forma ordenada, que devem ser respondidos por escrito e sem a presença do entrevistador, onde o entrevistado responderá as questões abertas de forma dissertativa.

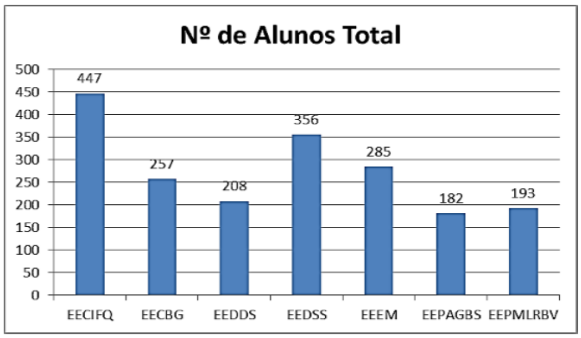
1.1 **RESULTADOS/ DISCUSSÃO**

A realização desta pesquisa baseou-se na análise das condições estruturais das sete escolas estaduais existentes no município de Areia Branca/RN mencionadas acima, a partir da aplicação de questionários com os colaboradores deste estudo.

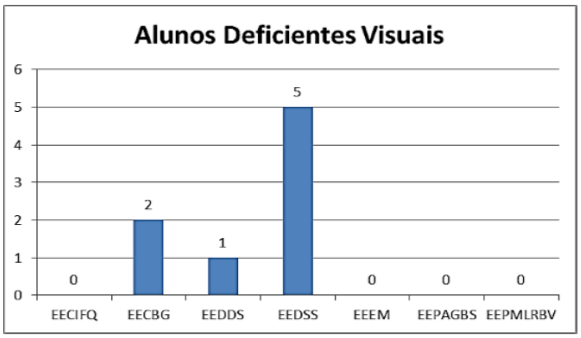
Com base nas informações prestadas pelos gestores, constata-se que as instituições escolares atuam na modalidade de ensino Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis Fundamental e Médio, localizadas na Zona Urbana e funcionam nos turnos matutino, vespertino e noturno. Totalizando o número de 1.928 alunos atendidos pela rede estadual de ensino, deste total destaca-se 08 alunos com deficiência visual distribuídos da seguinte forma: 02 na EECBG (01 cegueira e 01 baixa visão), 05 na EEDSS (cegueira) e

ISBN: 978-85-5757-065-8

01 com baixa visão na EEDDS.(ver gráficos 1 e 2)



Fonte: Elaborado pela autora (2017)
GRÁFICO 1 – TOTAL DE ALUNOS



Fonte: Elaborado pela autora (2017)
GRÁFICO 2 – ALUNOS DEFICIÊNCIA VISUAL

Buscando analisar a estrutura do atendimento educacional especializado, foi observada a atuação do profissional do AEE, oferta de atendimento em Sala de Recursos Multifuncionais, Projeto Político Pedagógico articulado com o AEE e a formação da equipe escolar. Resultando nas seguintes comprovações: das escolas observadas somente a Elita Monte e a Professora Maia Lauretânea dispõem dos serviços de profissionais de AEE; a única escola que dispõe de Sala de Recursos Multifuncionais é a Professora Maria Lauretânea; percebe-se que todas as instituições contemplam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico (PPP), e que a equipe escolar da Escola Maria Lauretânea é a única que participou de cursos de capacitação para atuar no atendimento educacional especializado. Estas informações retratam sérias dificuldades estruturais e profissionais na oferta do atendimento adequado aos alunos com deficiências visuais.

Focalizando na utilização de meios que promovam a superação das barreiras e facilitem o aprendizado dos alunos em questão, destaca-se a relevância do uso das tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se por meio de entrevistas aplicadas com os professores de sala de aula regular e AEE, que as escolas Dr. Dagmar Sabino, Elita Monte e Antônia Girlande não possuem tecnologias assistivas. Ressaltando a disponibilização das referidas tecnologias nas escolas abaixo mencionadas:

- E.E. Cônego Ismar Fernandes de Queiroz: Lupas, impressora braille e notebook adaptado;
- E.E. Conselheiro Brito Guerra: Computador e impressora braille e impressão de provas com letras aumentadas;
- E.E. Desembargador Silvério Soares: Computador com amplitudes visuais e periféricos adaptados e projetor com imagem ampliada;
- E.E. Professora Maria Lauretânea Rolim B. do Vale: Máquina de escrever em braille, jogos, livros e alfabeto braille.

Baseando-se nestes dados e nos relatos dos docentes, conclui-se que a disponibilização destas tecnologias são deficitárias. Salientando que 43% das instituições pesquisadas não as possuem, e parte das que dispõem nas as utilizam por falta de conhecimento no manuseio das

ISBN: 978-85-5757-065-8

mesmas.

Os docentes das escolas em questão compreendem que o atendimento educacional especializado exerce um papel de grande relevância na atuação didática voltada para a inclusão do aluno com deficiência visual, pois ao trabalhar em parceria com os professores regulares oferece o suporte necessário para a superação dos obstáculos, inclusão no contexto educacional e a produção conhecimento de forma ativa.

Ressaltam que os principais desafios existentes na implantação desta política inclusiva na escola, pauta-se na falta de apoio e investimentos dos órgãos competentes expressos na carência de recursos humanos, estrutura física, materiais didáticos, capacitação regular e continuada dos profissionais, sendo ainda agravada pelo preconceito.

Constatando-se assim, uma grande discrepância entre a teoria e as reais condições da prática das políticas públicas direcionadas ao atendimento educacional especializado.

No tocante a avaliação do desenvolvimento educacional e participativo dos alunos com deficiências visuais relataram prejuízos nos processos de inclusão e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após este breve aparato sobre os ordenamentos jurídicos que normatizam e organizam o atendimento educacional especializado com vistas a garantir a inclusão dos alunos com deficiências dando ênfase na deficiência visual, bem como na realização de um diagnóstico para identificar as reais condições de inclusão destes alunos no contexto educacional, constata-se a existência de diversos desafios na concretização desta política de ampliação das oportunidades de inclusão educacional e social.

As políticas existem e são bem estruturadas, mas não são postas em prática de forma a possibilitar o atendimento adequado para a superação das barreiras e limites impostos às pessoas com deficiências visuais.

As escolas não apresentam estrutura física adequada para garantir acessibilidade e mobilidade, os profissionais atuantes em sua maioria não estão capacitados para tal atividade, e a disponibilização de cursos de capacitação são raros. Os recursos didáticos são poucos e muitas vezes inexistentes.

Na prática as condições estruturais não oportunizam a implementação efetiva destas medidas. Apesar das instituições escolares atuarem de forma coerente com os preceitos da inclusão ao elaborar o projeto político e pedagógico em consonância com o atendimento educacional especializado, estabelecendo metodologias, estratégias e práticas que promovam a participação das pessoas com necessidades especiais de forma autônoma, independente e inclusiva.

Desta forma, ocorre o comprometimento do desenvolvimento educacional e participativo dos alunos com deficiências visuais, ocasionando resultados não satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem. E a inclusão destes alunos acaba se transformando muitas vezes em mera inserção inadequada dos mesmos no contexto educacional.

Portanto, evidencia-se que a carência estrutural do atendimento educacional especializado disponibilizado dificulta o processo de inclusão, a produção do conhecimento e

ISBN: 978-85-5757-065-8

o desenvolvimento destes alunos. Tornando-se necessário que os órgãos competentes realizem modificações e investimentos na estrutura educacional a fim de possibilitar a implementação das políticas públicas de forma adequada e eficiente, atendendo as prerrogativas jurídicas do atendimento educacional especializado.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC/ SECADI, 2008.

BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca, de junho de 1994**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

_____. **Decreto Nº 5.904, de 21 de setembro de 2006**, que regulamenta a Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95429/decreto-5904-06

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

_____. **Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm

_____. **Lei Nº 566, de 21 de dezembro de 1948**, que concede preferência nas aquisições de material para as repartições públicas e autarquias, aos produtos da marca Trevo, de propriedade da Liga de Proteção os Cegos no Brasil. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1940-1949/lei-566-21-dezembro-1948-345113-publicacaooriginal-1-pl.html

_____. **Lei Nº 2.094, de 16 de novembro de 1953**, que concede isenção de direitos de importação para materiais importados pela Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-2094-16-novembro-1953-366212-publicacaooriginal-1-pl.html

_____. **Lei Nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962**, que oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contratações e Abreviaturas Braille. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4169.htm

_____. **Lei Nº 11.126, de 27 de junho de 2005**, que dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambiente de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm

_____. **Lei Nº 12.266, de 21 de junho de 2010**, que institui o Dia Nacional do Sistema Braille. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/

ISBN: 978-85-5757-065-8

L12266.htm

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência, Nº 13.146, sancionada em 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislação/205855325

_____. **Portaria Nº 319, de 26 de fevereiro de 1999,** que institui uma política de diretrizes e normas para uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille, em todas as modalidades de aplicação, compreendendo especialmente a Língua Portuguesa, a Matemática e outras Ciências, a Música e a informática. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port319.pdf

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br

FRANCO, João Roberto; DIAS, Tárcia Regina da Silveira. **A educação de pessoas cegas no Brasil**. Araçatuba , v.5, n.5, p. 74-82, Ago. 2007.

GENTILI, Pablo, 1995. **"O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional"**. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração.** Disponível em: http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** In: Livreto: Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA (GESTOR/ PROFESSORES REGULAR E AEE)

ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA/RN

GESTOR

Identificação

Escola: _____

Endereço: _____

Modalidade de Ensino:_____

Níveis: _____

Turno: _____

1. Nº de Alunos (Total): _____

2. Nº de Alunos Deficiência Visual: _____

3. A instituição dispõe de:

Profissional de AEE? Sim ( ) Não ( )

Sala de Recursos Multifuncionais: Sim ( ) Não ( )

4. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição contempla o Atendimento Educacional Especializado (AEE): Sim ( ) Não ( )

5. A equipe escolar já participou de cursos de capacitação sobre AEE? Sim ( ) Não ( )

PROFESSORES REGULAR E AEE

6. Quais são as tecnologias assistivas utilizadas para o atendimento educacional do aluno com deficiência visual?_____

7. Na sua atuação didática, como você compreende o AEE na convivência dos alunos com deficiência visual?_____

8. Quais são os desafios existentes na implantação de uma política inclusiva na escola, em especial com os alunos com deficiência visual?

9. Avaliação do desenvolvimento educacional e participativo dos alunos com deficiência visual:_____

A INCLUSÃO, O AEE E O PROFESSOR: DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Jefferson Fernandes de Aquino
Ulisses de Melo Furtado

RESUMO
Os estudos acerca da Educação Inclusiva sempre se encontram com a formação do docente, quer seja da sala regular de ensino, quer seja da própria sala de Atendimento Educacional Especializado. Tomando por base essa premissa, nosso estudo visa estabelecer um conectivo entre as vivências dos profissionais que atuam diretamente na sala de recursos multifuncionais, perpassando pela sala regular ao tempo que analisar os tipos de tecnologias assistivas utilizadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas do município de Cajazeiras/PB. Com isso, buscamos nos encontrar com esses profissionais que atuam dos "dois lados" da inclusão para saber quais suas preocupações, formação, vivências e experiências, bem como anseios. Para tanto, a coleta de dados fora realizada por meio de questionários respondidos pelos docentes da sala regular e da sala de AEE, a fim de que, a partir desse diálogo, possamos contribuir para as discussões acerca das práticas inclusivas tomando por base a da análise dos dados coletados e propostas para a melhoria na formação do docente da sala regular com vistas ao desenvolvimento e autonomia do aluno com deficiência. Em contraponto, nosso estudo perpassa por um questionamento acerca de como as tecnologias assistivas utilizadas pelos docentes do AEE podem oportunizar um desempenho maior ao aluno com deficiência. Para isso, partimos do conceito prático do termo "Inclusão", utilizando a perspectiva de Mantoan (2006; 2011), Emer (2011), Gonçalves e Furtado (2015), Bedaque (2015), dentre outros, afim de corroborar com a premissa de que a escola enquanto formadora de cidadãos deve proporcionar mecanismos que auxiliem o educando a assimilar o conhecimento. E, a partir dessa ótica, o processo de inclusão deve, de fato, estar interligado a todos os campos da escola e não somente em um espaço destinado àqueles que não detém a "capacidade" dos demais. Dessa forma, devemos pensar que a sala de AEE não é um espaço burocrático, onde o indivíduo se reporta quando quer resolver um problema. É um acompanhamento, uma extensão da sala de aula comum e, como extensão deve levar as suas alegrias e lamúrias para os demais espaços que a escola oferece, a fim de receber e compartilhar ideias para a melhoria da educação na escola como um todo. Pois assim, teríamos o processo de inclusão não apenas em termos legais, mas em práticas escolares.

Palavras-chave: INCLUSÃO; TECNOLOGIAS ASSISTIVAS; FORMAÇÃO DOCENTE

ABSTRACT
The studies related to Inclusive Education always meet with the teacher training, whether it is the regular teaching room or the Specialized Educational Assistance room itself. Based on this premise, our study aims to establish a connective between the experiences of the professionals who work directly in the multifunctional resources room, passing through the regular classroom while analyzing the types of assistive technologies used by professionals of the Specialized Educational Assistance in public schools of the Municipality of Cajazeiras/PB. Through so, we sought to meet with those professionals who work from "both sides" of inclusion to know what their concerns, training, experiences and experiences, as well as wishes. For such, data collection was done through questionnaires answered by the teachers of the regular teaching classroom and the SEA classroom, so that, from this dialogue, we can contribute to the discussions about inclusive practices based on the analysis of the collected data and proposals for the improvement in the teacher formation of the regular classroom with a view to the development and autonomy of the student with a disability. In contrast, our study is based on a question about how the assistive technologies used by the SEA teachers can offer a greater performance to the student with a disability. For this, we start with the practical concept of the term "Inclusion", using the perspective of Mantoan (2006, 2011), Emer (2011), Gonçalves and Furtado (2015), Bedaque (2015), among others, in order to corroborate with the premise that the school, as a citizen educator,

ISBN: 978-85-5757-065-8

must provide mechanisms which helps the learner to assimilate knowledge. And, from this point of view, the inclusion process must, in fact, be interlinked to all fields of the school and not only in a space destined for those who do not hold the "capacity" of the others. Thus, we should think that the SEA room is not a bureaucratic space, where the individual reports when he wants to solve a problem. It is an accompaniment, an extension of the common classroom and, as an extension, should take its joys and whines to the other spaces that the school offers in order to receive and share ideas for the improvement of education in the school as a whole. Thus, we would have the inclusion process not only in legal terms, but in school practices.

Keywords: INCLUSION; ASSISTIVE TECHNOLOGIES; TEACHING FORMATION.

1. A INCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O processo de inclusão escolar é cercado de desafios e caminhos que começam desde a aceitação de todos os membros da comunidade escolar (professores, gestão, equipe pedagógica, demais funcionários, alunos e pais) até o amadurecimento do indivíduo caracterizado pela sua autonomia em atividades cotidianas.

Esse processo foi e é construído sob muitas lutas e de um viés histórico longo que por muito tempo negligenciou a pessoa com deficiência, ao tempo que foi evoluindo a partir das pesquisas e vivências com estes indivíduos.

Sobre isso, Raad e Tunes (2011): "(Com) o advento da clínica [...] (os) problemas da vida são, então, vistos como distúrbios, perturbações, disfunções e doenças. O que foge ao comum, ao conhecido e ao valorizado; o diferente provoca estranheza, desconfiança e medo [*grifo meu*]." (RAAD; TUNES, 2011, p. 16).

O destaque na fala acima, pode se aplicar à inclusão de pessoas com deficiência que, em sua maioria, não são vistas como algo positivo, produtivo, ou comum à sociedade. O fato é que esta temática divide muitas opiniões, indo desde aqueles que reproduzem uma fala, apenas, até àquelas que emitem sua opinião sem agregar juízo de valor.

Assim, o "especial", o "ceguinho", o "mudinho", o "aleijado", o "surdo-mudo", dentre outros, são modelos de estereótipos que cercam as pessoas com deficiência, muitas vezes descaracterizando a própria identidade do indivíduo. Para tanto, faz-se necessário compreender que estes agentes são especiais, tais como quaisquer outros seres humanos em sua individualidade, e são, sobretudo, ***pessoas com deficiência***, que necessitam de um olhar especializado, quer seja na escola, no convívio familiar e social ou no campo trabalhista.

Na verdade, a deficiência (independente de qual seja) já foi muito utilizada como discurso para justificar que a "perfeição" dos homens era composta de pessoas "sem defeito" e deu margem para muitas políticas excludentes como, por exemplo, o nazismo alemão.

Pensar o processo de inclusão é compreender antes o significado social da deficiência. Devemos observar cada caso como um caso, e compreender, acima de tudo, que ser deficiente – quer seja físico, visual, auditivo e intelectual – nem sempre implica dizer que o indivíduo "sempre foi assim", que estas condições são advindas do nascimento, apenas. Pelo contrário, compreender o papel social da deficiência é entender que toda ela pode ser adquirida ao longo do tempo, bem como pode ser uma condição advinda do nascimento, de modo que, em ambos

ISBN: 978-85-5757-065-8

os casos, as políticas públicas voltadas à inclusão devem ser mais efetivas para que, dessa forma, garanta-se a sua própria condição de cidadão, autônomo, quebrando as barreiras do arcaico que, como dissemos anteriormente, levaram a figura do deficiente a uma questão de pena, piedade e cuidados excessivos.

Segundo a Cartilha do Censo 2010: Pessoas com Deficiência[1] (2012) apresenta "que a deficiência atinge as pessoas em qualquer idade, algumas pessoas nascem com ela, outras a adquirem ao longo da vida." (BRASIL, 2012, p.8). Assim, o contingente populacional que possui ao menos uma das deficiências investigadas vem, em ritmo crescente, sendo perceptível "um forte aumento nos grupos de idade de 5 a 9 anos e de 40 a 44 anos. Na faixa de 40 a 59 anos, ocorreu o maior contingente de pessoas com deficiência, cerca de 17,4 milhões de pessoas. (BRASIL, 2012, p.8).

Assim, os dados contidos no documento acima citado faz-nos refletir acerca desse processo e compreender que, a cada ano, a proposta da inclusão (quer seja social, ou escolar) da pessoa com deficiência possa ser uma preocupação mais latente.

Contudo, compreender de que forma uma pessoa adquire quaisquer tipos de deficiências não é o nosso objetivo para este estudo, de modo que esses dados apenas corroboram ao que apontamos como o significado social da deficiência. Para isto, propomos analisar, neste estudo, quais estratégias metodológicas, a partir da formação continuada do docente (tanto da sala regular como da sala de recursos multifuncionais), imbricam-se a fim de promover uma acessibilidade e autonomia para as pessoas com deficiência.

Para tanto, pensamos o presente estudo a partir de uma inquietação particular: a formação do docente da sala regular no campo da educação inclusiva e sua interação com o professor da sala de AEE.

E, partindo disso, refletir acerca dos conceitos teóricos que cercam as práticas inclusivas, de modo a compreender melhor o processo de inclusão, a formação continuada do professor da sala regular, a atuação do professor da sala de recursos multifuncionais e como a utilização de tecnologias assistivas podem auxiliar os alunos com necessidades especiais no processo de ensino-aprendizagem; dialogando e analisando as práticas docentes tanto na sala regular, quanto na sala de AEE em relação ao aluno com deficiência; e, por fim, contribuir para as discussões acerca das práticas inclusivas mediante a análise de dados coletados e propostas para a melhoria na formação do docente da sala regular com vistas ao desenvolvimento e autonomia do aluno com deficiência.

Não distante disso, temos na modernização das máquinas e da sociedade como um todo, a mutação do pensamento humano e a sua abertura para tais políticas. Com isso, justificamos a essência desse estudo que se pauta em analisar, num âmbito restrito à vivência escolar do aluno com deficiência, a sua relação entre professor-aluno-AEE no que tange às políticas inclusivas.

Com a virada do milênio presenciamos uma "revolução" no modo de pensar a educação e, a partir disso, trazer para a sala de aula os tidos diferentes, que passaram a ser chamados de "especiais" e, por conseguinte, "pessoas com deficiência".

1 Documento publicado pelo IBGE com resultado do Censo 2010.

ISBN: 978-85-5757-065-8

No que tange a formação docente, vemos *in loco* que ainda há muito pouco investimento para que esse processo aconteça de fato. Não nos referimos, portanto, aos recursos destinados à política de inclusão, nem tampouco a atuação do docente da sala de recursos multifuncionais. Este, por sua vez, recebe o essencial para trabalhar, merecendo ainda uma atenção maior por parte dos demais docentes. E é neste sentido que procuramos refletir a falta de recursos (humanos) para um trabalho mais estruturado das políticas inclusivas.

Levados por esta inquietude, buscamos captar, através deste estudo, o essencial para compreendermos melhor o por que isto acontece, contribuindo, por sua vez para a formação dos docentes que atuam na sala regular no que tange a educação inclusiva.

Para isso, faz-se necessário entender que não somente o conhecimento sobre as políticas inclusivas e formação continuada de docentes sobre a temática é o suficiente para promover a inclusão dos alunos com deficiência, mas todo o conjunto que permita, de fato, que o indivíduo se identifique e crie um sentimento de pertencimento àquele ambiente, só construído a partir de um conhecimento mais profundo não apenas de *como trabalhar*, mas de *como SE trabalhar*, perpassando, inclusive, pelas tecnologias assistivas e um trabalho colaborativo.

Para que o aluno seja incluído, não implica dizer que, obrigatoriamente, ele deva estar na sala de aula, mas sim, que ele esteja participando e construindo sua própria vida/rotina escolar. Assim, somando-se a prática docente (na sala de AEE e regular) e as tecnologias assistivas e digitais, vislumbramos, neste estudo, encontrar propostas para uma educação mais inclusiva, e que garanta ao aluno no final desse percurso, maior autonomia.

Vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, mais interativa, onde pessoas se comunicam em tempo real através de "aparelhinhos" que tem quase a capacidade de um computador. É possível enviar e receber documentos, até mesmo fazer uma pós-graduação, por meio da rede mundial de computadores. Então, porque não utilizar também estes recursos em prol da educação? Ou melhor, em prol de uma inclusão escolar?

Sobre isto, Emer (2011) nos diz que se partirmos da concepção de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá pela inserção do indivíduo, esta pode ser pensada através de metodologias que envolvam as tecnologias digitais, que "[...] possibilitam novas formas de produção do conhecimento, em que sua utilização acaba por conduzir as novas propostas [...] para ofertar uma construção efetiva do saber [...]. (EMER, 2011, p.29).

Mas quais as estratégias utilizadas pelos professores da sala de recursos multifuncionais da cidade de Cajazeiras/PB na educação desses indivíduos? Quais suas principais dificuldades no campo da Educação Inclusiva? E, no que tange o processo de inclusão, qual o papel que as tecnologias assistivas proporcionam para o convívio do aluno com deficiência na sala de aula comum e na sua vida cotidiana?

2. O AEE E AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Como docentes, muitas vezes nos deparamos com questionamentos simples dos alunos sobre os "*porquês*" de cada disciplina, desse modo, Morin (2002) em *Os sete saberes*

ISBN: 978-85-5757-065-8

necessários à educação do futuro defende que "O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos [...]." (MORIN, 2002, p.20)

Com isso, podemos compreender que o conhecimento é algo que está em constante modificação e necessita, mesmo que pareça inútil, ser compreendido. Não é o conhecimento que chega até nós, mas sim nós a ele. E, ainda segundo Morin, "Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra." (MORIN, 2002, p.93).

Assim, também nos colocamos a pensar os nossos próprios *porquês*. Desta forma, pensar a inclusão como discutimos acima é se questionar acerca da nossa própria formação docente e compreender como todo esse processo de inclusão nos envolve e como agir.

Para tanto, nossa pesquisa foi pensada no intuito de ouvir dos professores quais as necessidades/dificuldades enfrentadas, bem como sua própria percepção de inclusão. De modo que buscamos aplicar, em nove escolas, dentro da rede estadual e municipal de educação de Cajazeiras/PB, um questionário aos professores da sala de AEE (Anexo I) e aos docentes da sala regular de ensino (Anexo II), afim de compreender como ocorrem as relações entre os profissionais, como se dá a relação deles com seus alunos com deficiência, entre outros.

Uma coisa é certa, as salas de AEE são dotadas de equipamentos e recursos tecnológicos, de comunicação alternativa e midiáticos que auxiliam no desenvolvimento do aluno com deficiência.

Tomados por essas inquietudes, buscamos ouvir os agentes principais nessa política de inclusão: os docentes da sala de AEE, e, por conseguinte, os docentes da sala regular a fim de que possamos estabelecer os conectivos necessários para compreender como anda o processo de inclusão nas escolas públicas da cidade de Cajazeiras/PB.

Com isso, podemos reforçar os avanços nas políticas de inclusão. No entanto, o que percebemos muitas vezes é um processo de *inserção* do aluno com deficiência, o que implica dizer que ele está na escola, frequentando, mas nem sempre está ativamente participando das atividades propostas.

Não obstante, nos questionamo acerca do papel do professor, quer seja na sala regular ou no AEE, e quais práticas promovem a inclusão desse aluno no espaço escolar. Mais do que isto, quais metodologias são utilizadas para possibilitar o seu avanço, respeitando seus limites. Aqui, esbarramos no conceito de tecnologia assistiva que, segundo Gonçalves e Furtado (2015) está: "[...] relacionada a dispositivos adaptáveis para pessoas com deficiência com o objetivo de promover maior independência para executar tarefas que antes eram incapazes de realizar, ou tiveram grande dificuldade em realizar." (GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.47)

Assim, apropriamo-nos desse conceito para nos aproximar do docente da sala de AEE estabelecendo com ele um diálogo acerca de suas vivências e experiências, destacando as dificuldades no campo da Educação Inclusiva quer sejam elas no âmbito material, formação continuada, e na relação com o professor da sala regular e AEE.

Embora não seja objetivo desse estudo, ainda percebemos – dentro de nosso convívio

ISBN: 978-85-5757-065-8

nas escolas – que muitos profissionais ainda não compreendem a funcionalidade do AEE, atribuindo a este uma condição de reforço escolar, mas perceber como este profissional pode auxiliar a construir um cidadão mais autônomo, interagindo diretamente com os demais professores da escola, quer seja utilizando-se de recursos tecnológicos, comunicação alternativa, etc., de modo a promover, de fato, um processo inclusivo – uma escola inclusiva.

Não pretendemos, lógico, criar um confessionário onde o docente descarregue suas queixas como se fôssemos capazes de solucionar ou modificar sua realidade, mas construir um espaço de diálogo, onde possamos compreender quais as necessidades reais que afligem os profissionais da educação e qual o papel da formação continuada a fim de possibilitar uma melhor aplicação dessas metodologias/recursos.

Mais do que isso, pensar como o docente da sala regular pode se apropriar desses mecanismos até então enclausurados na sala de AEE e com isto perceber qual a percepção do professor da sala de aula comum sobre o processo de inclusão e suas estratégias para envolver todos os alunos nas suas aulas, bem como sua relação com o Atendimento Educacional Especializado por meio dos questionários aplicados no transcorrer da pesquisa de campo.

3. A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE INCLUSÃO

A escola, para Mantoan (2006), não é apenas um ambiente sob o qual todos tendem a passar para aprender algo, ela é fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo e sua preparação para uma vida mais ativa. Assim devemos compreender o papel da escola quanto a formação do cidadão, tornando-o um membro efetivo da sociedade, seguindo a finalidade natural que é "[...] educar para a liberdade, para a expressão máxima da capacidade de cada um e para a cooperação e o entendimento entre as pessoas." (MANTOAN, 2006, p.185).

No que se refere ao aluno com deficiência, tornam-se cada vez mais necessárias práticas didáticas que envolvam todos aqueles que convivem com o mesmo, pois o processo de inclusão não se dá de forma rápida e nem vem descrita em manuais como receitas de cozinha.

É neste sentido que focamos nosso olhar sobre o processo de inclusão. Em seu texto, Mantoan enfatiza os benefícios que a inclusão traz para os alunos em geral, instigando-nos a indagar sobre como conceituar esses benefícios que a inclusão pode trazer aos alunos como um todo?

Sob nossa ótica, somar ao convívio escolar crianças com características diferentes permite aos alunos perceberem o mundo diversificado que eles vivem e possam entender essa diversidade existente no globo, trabalhando de forma mais eficaz, conceitos como cidadania, democracia, igualdade, de modo a derrubar barreiras construídas por séculos de história excludente e compreendendo a variedade ético-racial e linguística distribuída por toda a sociedade, ao mesmo tempo entendendo que, mesmo com diferenças, cada um é capaz de ser independente e igual.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3.1. Concebendo o ser diferente, na escola, a partir de relatos dos docentes

Em *O direito de ser, sendo diferente, na escola*, Mantoan nos convida a lançar o nosso olhar sobre a escola como um todo a fim de contextualizar a essência da inclusão escolar. Para ela, lançar esse olhar sobre a escola é uma tarefa mais do que árdua do que simplesmente descrevê-la. É uma atividade "[...] sempre instigante e surpreendente, porque queremos saber cada vez mais do que ela esconde, quando se deixa entrever." (MANTOAN, 2006, p.184).

Para isto, a autora complementa que, para que todos estes que necessitam de um olhar especial na escola, "A Constituição admite ainda que o *atendimento educacional especializado* seja oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos públicos e particulares, [...] de cunho beneficente ou não." (MANTOAN, 2006, p.204).

Com o propósito de conhecer melhor como funciona o processo de inclusão nas escolas públicas do município de Cajazeiras/PB, dialogando com os professores da sala de AEE sobre as dificuldades e prazeres na atuação frente às práticas inclusivas, visitamos nove instituições de ensino das redes estadual e municipal de educação.

Nas escolas, aplicamos um questionário com docentes da sala regular e do AEE, ao todo vinte profissionais que nos confidenciaram algumas lacunas existentes no processo de inclusão, dos quais pretendemos compreender e buscar mecanismos que sirvam de aprimoramento para as práticas docentes. Para tanto, devemos fixar aqui que nenhum dado pessoal será revelado e que todo o conteúdo aqui está devidamente autorizado pelos docentes.

Nesta perspectiva, um dos profissionais entrevistados, quando questionado sobre sua perspectiva de inclusão, nos respondeu: "Minha perspectiva de inclusão é promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência". Com ela, podemos perceber que a compreensão vem carregada de alguma falha, mas de muito boa vontade.

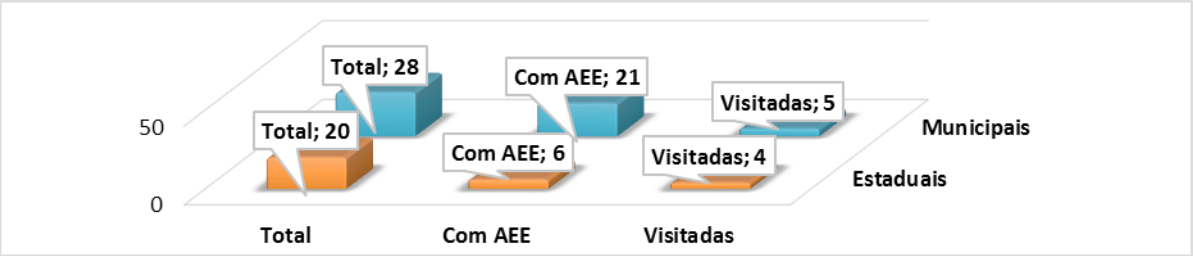
Bem sabemos, e já discutimos aqui, que a inclusão é um processo que visa dar autonomia ao indivíduo a partir de um trabalho que parte da coletividade. Desse modo, para que uma criança esteja de fato incluída na escola, ou até mesmo na sociedade, se faz necessário que ela inicialmente se aceite e que tenha compreensão que sua deficiência não é barreira para que ela tenha uma vida igual àqueles que se dizem "normais".

É verdade que, ainda temos muito o que aprender dentro desse universo. E ainda mais verdade, é que temos que aprender a conviver com o outro, aceitando suas diferenças, pois o próprio termo inclusão – embora se remeta e muitas vezes se faça alusão apenas à pessoa com deficiência – é amplo e pode ser recebido em várias instâncias da sociedade, tais como a inclusão digital, social, da própria pessoa com deficiência, entre outros. E a escola tem um papel importante nisso. E por isso buscamos compreender nela, como ocorre esse processo.

Assim enveredamos no campo de pesquisa, sempre procurando perceber os detalhes das escolas e podemos afirmar, sem dúvida alguma que, com falhas ou sem elas, os profissionais entrevistados buscam perceber a importância desse processo no amadurecimento das crianças com e sem deficiências.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Gráfico 1: Escolas públicas no município de Cajazeiras/PB



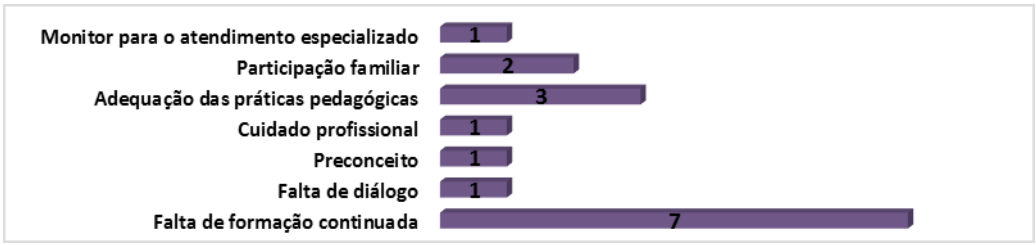
Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

O gráfico acima nos mostra a quantidade de escolas existentes nas redes educacionais visitadas. Ao todo, das 28 escolas municipais 75% tem salas de recursos, das quais, visitamos apenas 4,2%. No tocante às escolas da rede estadual no município de Cajazeiras/PB, apenas 3,3% tem sala de recursos multifuncionais, adquiridos com recursos destinados à Educação Especial, das quais, segundo lista fornecida na 9ª Gerência Regional de Ensino, as escolas receberam essa estrutura entre os anos de 2005, 2009 e 2011.

Pela leitura do gráfico é perceptível que o número de escolas das redes municipal e estadual são divergentes, sobretudo no que se refere ao número delas com Atendimento Educacional Especializado. No entanto, apesar do número de escolas municipais terem, em sua totalidade, salas de recursos, em conversa com a Subsecretária Municipal de Educação, esta nos relatou que, embora grande parte das escolas da rede tenham AEE (incluindo a zona rural), o número de docentes ainda é pouco para a demanda que, segundo ela, gira em torno de 109 alunos e que, para suprir a necessidade e atender a esta demanda, os profissionais tendem a se deslocar para essas outras escolas.

Nos relatos, deparamo-nos, com respostas diversas no que tange à concepção de inclusão, por parte dos docentes da sala regular e da sala de AEE. Quando questionados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas no processo de inclusão, os professores da sala regular, apontaram:

Gráfico 2: Maiores dificuldades no processo de inclusão segundo os docentes da sala regular.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Percebam que, o item que mais se repetiu foi o da formação continuada para esse tipo de profissional, que, quando questionados sobre se são realizadas formações continuadas no campo da Educação Inclusiva para os docentes da sala regular, um deles nos respondeu: "*São, mas dão prioridade mais aos professores da sala de AEE*". Enquanto que outro nos afirmou: "*Já algum tempo existem cursos de formação continuada na área de Educação Inclusiva oferecido pela Secretaria de Educação; já se esses cursos têm dado resultado, eu responderia que não*".

Tais destaques, confrontam o que a maioria dos profissionais respondeu quando questionados sobre essa formação continuada:

ISBN: 978-85-5757-065-8

Gráfico 3: Formação continuada com os docentes da sala regular quanto a Educação Inclusiva.

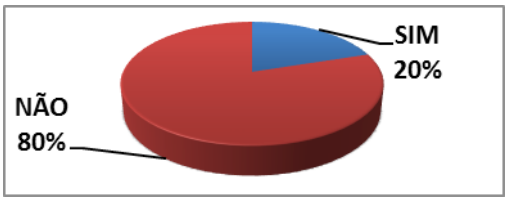
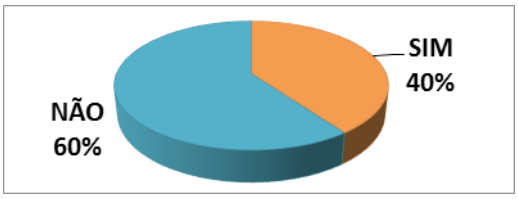


Gráfico 4: Participação dos docentes da sala regular junto ao docente da sala de AEE



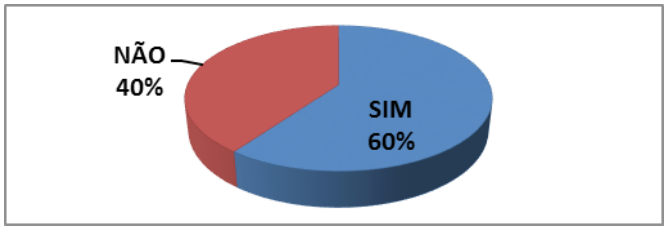
Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Por esses 80% que afirmaram não ter formação continuada na área da Educação Inclusiva (Gráfico 3), confrontamos com os dados coletados no questionário formulado ao docente que atua na sala de AEE. Estes, por sua vez, foram questionados quanto a interação entre os dois profissionais no processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência (Gráfico 4), o resultado foi alarmante para a não participação de docentes da sala regular nas atividades do AEE.

O mais instigante nesses resultados é que dividiram opiniões, nos fazendo refletir acerca de como esse processo de inclusão acontece de forma diferenciada nas escolas da rede municipal e estadual. Um dos docentes da sala de AEE, ainda questionado sobre esse ponto, afirmou "*Bem, eu não considero ativa, alguns* [professores] *deixam a desejar*" e, ao ser perguntada a qual fator atribuía tal despreocupação, ela respondeu: "*Vejo como medo de fazer e enfrentar o diferente*". Enquanto que outro profissional, afirmou que "*Dentro do possível tentamos fazer a interação entre a sala regular e sala de recursos, por meio de projetos* [...] *e* [outro] *realizado nas salas do 4º, 6º e 7º anos onde estão os alunos surdos e objetiva a formação de alunos e professores em LIBRAS para que haja a comunicação entre si* ".

De modo que esbarramos aqui na própria formação do professor, pois, se compararmos os gráficos 4, com o 6 (logo mais abaixo), podemos entender que a maior preocupação, de fato, estar em capacitar o profissional do AEE, enquanto que o da rede regular, necessita vencer certos desafios e buscar meios para se capacitar.

Gráfico 5: Docentes da sala de AEE que possuem especialização na área.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Aqui, mesmo com os 60% com especialização na área, estes participam quinzenalmente, ou no transcorrer do ano em cursos de curta duração, de capacitações oferecidas pelos órgãos competentes dentro das secretarias de educação das redes visitadas. Embora os 40% que afirmaram não ter especialização, confidenciaram que participam de formações continuadas sobre deficiências, dentre elas foram citadas capacitações em Autismo, Educação Inclusiva e TDH.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3.2. A formação do professor da sala regular

Mediante o que nos mostrou o gráfico 4, dispomo-nos a discutir a formação do professor da sala regular na área da Educação Inclusiva para que assim, estes profissionais possam melhor compreender o seu aluno, visto que a grande preocupação não está em um profissional auxiliar o outro, mas como esses dois profissionais possam promover, juntamente com a família e com os demais segmentos da escola, a promoção social e escolar do aluno com deficiência.

Sobre isso, Rossana Ramos (2010) em *Inclusão na Prática*:

> Muitas [pessoas com deficiência] até preferem ser tratadas sem nenhuma distinção. [...] O professor deve estar preparado para a sua função, que é a de promover o desenvolvimento de seus alunos. Para isso, precisa ter conhecimento dos conteúdos específicos e, na mesma proporção, das práticas pedagógicas. (RAMOS, 2010, p.61).

Esta fala de Ramos nos revela a necessidade de um trabalho coletivo, e do real valor da ação conjunta de todos os agentes educativos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo aqueles que trazem consigo alguma deficiência.

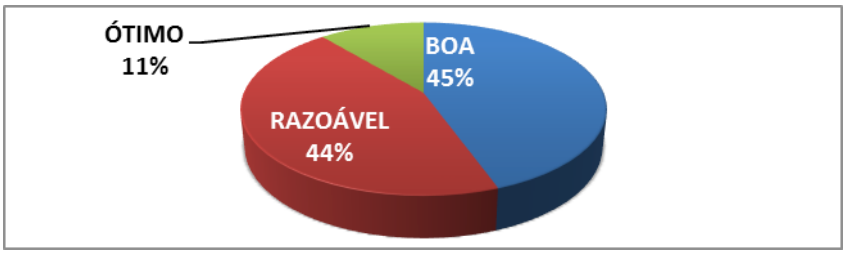
Não é encará-los como especiais, mas tratá-los como pessoas que, mesmo com alguma limitação, necessita de um atendimento especializado para buscar melhoria de vida, qualificação pessoal e profissional, de modo que possa se tornar autônomo. E a escola é a principal responsável nesse processo, junto com a família.

Compreendemos também que a escola não pode (e nem deve) ser constituída apenas dos personagens que atuam diretamente no cenário escolar. Esta é a construção de vários personagens e, para isto, necessita da atuação de todos para que a educação aconteça de forma efetiva. Assim, preconiza a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9394/96), em seu artigo 2º "A educação, dever da família e do Estado [...]." (BRASIL, 2015, p.9), Selma Andrade de Paula Bedaque (2015) em *Atendimento Educacional Especializado* nos apresenta o trabalho colaborativo, a fim de constituir um desenvolvimento maior ao aluno com deficiência, pautado na interação da família com a escola, da escola/família com profissionais (médicos, fisioterapeutas, psicólogos, entre outros) e AEE e Professores da Sala Regular. Segundo Bedaque (2015): "O trabalho desenvolvido em colaboração com o outro possibilita transcender os limites dos indivíduos. [...] Dessa forma, podemos considerar que a articulação entre o [os profissionais] pode ser uma ponte para que os [...] alcancem níveis de aprendizagem superior". (BEDAQUE, 2015, p.32)

Compreender a essência desse trabalho colaborativo como nos explicita Bedaque é de suma importância para a construção desse processo de inclusão e, no que tange este estudo, estabelecer o conectivo para justificar a relevância da ação conjunto entre professor da sala de AEE e professor da sala regular. Assim, quando questionados sobre a relação com o professor do AEE, os docentes da sala regular responderam:

ISBN: 978-85-5757-065-8

Gráfico 6: Relação do docente da sala regular com o docente da sala de AEE.



Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

Diante do que fora explicitado no gráfico 6, observamos o outro lado dessa moeda e analisamos que em algumas escolas essa lacuna vista na comunicação entre os docentes com vistas a promoção do aluno com deficiência, se existe, é mínima.

Com isso, até podemos destacar algumas falas dos personagens outrora entrevistados que afirmam buscar "[...] *promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular*", "[...] *principalmente na troca de informações para a aprendizagem*".

Segundo Jesus e Effgen (2012) sobre a formação docente, a escolarização de alunos com deficiência tem apontado desafios para os espaços escolares. Mediante a esse fator, a formação continuada tem sido uma forma de reflexão acerca dessas demandas que a escola manifesta, de modo que esta, por si, possa criar a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se fazem presentes (JESUS; EFFGEN, 2012, p.17.

A formação docente está atrelada às práticas pedagógicas e neste aspecto podemos elencar as tecnologias assistivas como parte integrante nesse contexto, pois evidenciam a necessidade de abordagem de metodologias que ampliem as condições dos educandos.

No que tange à utilização dessas tecnologias, podemos destacar que, dentro do AEE, estas são bem presentes, sobretudo em determinados tipos de deficiências que, por si só, necessitam de aperfeiçoamento de recursos – quer seja tecnológicos ou de comunicação alternativa – para que sejam efetivas as metodologias aplicadas para cada aluno.

E o professor da sala regular, o que pode fazer? Simplesmente tudo. A partir do momento em que este se propõe a uma ação colaborativa como expomos acima, ele pode levar à sala de aula e, por conseguinte, até o AEE, essas tecnologias, de modo a construir uma evolução no quadro de aprendizagem do aluno.

Um plano de aula construído de forma colaborativa, traduz uma preocupação singular de promover o desenvolvimento do aluno e, sobretudo, no próprio processo de inclusão, pois, em sala de aula, o docente pode utilizar de monitorias com os próprios alunos a fim de que estes auxiliem o colega na execução de atividades típicas da sala de aula, ao tempo que pode realizar um intercâmbio com o professor do AEE, levando e trazendo sugestões. Este é um exemplo simples de como essa formação docente pode acontecer dentro da própria escola.

Nem sempre teremos a nossa disposição, profissionais da área da saúde, pesquisadores e outros personagens que nos revelem o universo da pessoa com deficiência e, para suprir essa necessidade, resta-nos contar com a nossa curiosidade e interesse em pesquisar saídas para melhor trabalhar com estes alunos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3.3. Da formação docente às dificuldades enfrentadas no AEE

Como diz o velho ditado popular "contra fatos não há argumentos". Com isso, façamos da análise do gráfico 7 o caminho necessário para a discussão das dificuldades enfrentadas (e, sobretudo, elencadas) pelos docentes da sala de AEE na nossa pesquisa:

Gráfico 7: Dificuldades apresentadas pelos docentes no AEE

Fonte: dados coletados na pesquisa de campo

O gráfico acima revela, em percentuais, a quantidade de vezes em que os itens acima foram elencados nos questionários. Sendo assim, podemos perceber que o item mais apontado entre os entrevistados é a da participação familiar, com 50%, seguido dos recursos pedagógicos, com 30%, bem como o suporte para os profissionais envolvidos no processo, formação de professores e dificuldade de comunicação com os educandos, com 20%, cada.

Não podemos deixar de perceber, também, quando é apontado a parte do "preconceito por parte dos alunos não deficientes", o que é preocupante e se revela, no mínimo, contraditório, com o que nos elencou um docente no AEE que trabalha com uma criança (deficiente física), onde esta docente afirma que a garota "foi muito bem aceita pelos demais e, muitas vezes as manifestações de 'pena' acabam vindo dos adultos, enquanto que as crianças lidavam com isso naturalmente e até já se enturmaram com ela".

Mas, problematizando os dados, é preocupante a questão familiar, pois é de onde, naturalmente se espera o maior apoio, no entanto, percebe-se que é uma realidade ainda distante, pois "*O processo de inclusão sem a família é complicado*", assim afirmou um docente da sala de recursos ao elencar tal dificuldade. Sobre isso a família tem um papel essencial na formação dos filhos quer eles tenham ou não alguma deficiência.

A própria Lei de Diretrizes e Base da Educação já preconiza que a educação é uma obrigação do Estado, que deve fornecer mecanismos que promovam a qualidade do ensino e essencialmente da família que deve promover a educação inicial, em casa, bem como complementar o que a escola já faz no cumprimento das atividades e, sobretudo, compartilhando informações necessárias para o desenvolvimento da criança.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Desse modo, trazemos à tona o pensamento de um docente da sala de recursos para sintetizar toda essa nossa discussão:

> "*Diante da nossa realidade, quanto a minha perspectiva, eu vejo que ainda temos muito a evoluir, pois essa demanda está sendo inserida nas escolas gradativamente e nos compete buscar formação na área da educação inclusiva, para nos tornarmos capazes de trabalhar novas metodologias de acordo com as deficiências apresentadas em sala de aula, sendo nossa responsabilidade de fazer valer os direitos desses alunos, como também sua permanência na escola. Temos consciência que a responsabilidade é de todos, cumprindo com as leis e realmente fazer a diferença na vida dos nossos alunos com necessidades educacionais especiais. Vejo também a importância da família nesse contexto, onde a mesma deve interagir de forma positiva com a comunidade escolar, assumindo também sua responsabilidade para permanência desse aluno na escola. Essa parceria entre AEE, família e escola, acho que é a forma de impulsionar as mudanças necessárias para que ocorra a inclusão dentro da escola de forma efetiva*".

3.4. O uso das Tecnologias Assistivas no processo de inclusão

Sobre uma definição de Tecnologia Assistiva, Gonçalves e Furtado (2015) entendem que: "A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que tem por objetivo proporcionar à pessoa com deficiência mais independência, qualidade de vida e inclusão social [...]." (GONÇALVES; FURTADO, 2015, p.47).

Sabemos, logicamente, que para cada tipo de deficiência são exigidas metodologias e práticas – e até mesmo uso de recursos tecnológicos – diferentes, mas não nos cabe aqui analisar cada tipo de tecnologia assistiva para cada tipo de deficiência. Cabe-nos apenas concretizar a sua importância no cenário escolar e como garantia do processo de inclusão para alunos com deficiência.

No que tange a nossa perspectiva de estudo, Emer (2011), afirma que o professor também precisa ser incluído no tocante à informatização do próprio sistema educacional. Para isto é importante compreender que a escola precisa estar aberta a esses avanços tecnológicos. Sobre isso, a autora afirma:

> O professor precisa aprender a aprender utilizar as tecnologias digitais, não apenas porque é uma necessidade do mundo contemporâneo ou porque os alunos já possuem essas novas mídias tecnológicas [...], mais do que isso, para dar sentido àquilo que o aluno está aprendendo. [...] O professor que assume a postura de mediador deve fazer recurso à tecnologia, entendida como um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, [...] na busca de tornar possível o ato educativo [...]. (EMER, 2011, p.40-41)

Quanto a atuação do docente na sala de AEE, o uso dessas tecnologias é deveras importante na construção do processo educativo, e mais, no processo de construção da autonomia do aluno na sua vida cotidiana. Sobre isto, Varela e Oliver (2013) em *A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência* afirma que: "[...] ressalta-se a importância de se compreender que a indicação e a utilização de TA [...] por exemplo, [a escolha] de uma cadeira de rodas, deve basear-se nas especificações do produto, em função das necessidades posturais e funcionais da criança". (VERELA; OLIVER, 2013, p.1774).

Por esse olhar de Varela e Oliver, corroboram com um dos objetivos deste estudo que visam identificar e compreender como esses recursos tecnológicos estão sendo utilizados pelos professores da sala de AEE e, principalmente, como estes meios estão colaborando para

ISBN: 978-85-5757-065-8

o processo de inclusão (escolar) da criança, ao tempo que auxiliam para o seu desenvolvimento e aplicação na vida diária.

Dessa forma, partimos do pressuposto que toda tecnologia busca promover uma melhoria na qualidade de vida. Assim, para as pessoas com deficiência, quer seja na escola ou na vida cotidiana, o uso de recursos tecnológicos podem e devem dar mais autonomia para estas pessoas.

Na escola, os profissionais que atuam diretamente com o aluno, no caso, os professores, podem e devem se aproximar dessas tecnologias de modo a facilitar o estudo e até mesmo dinamizar o ensino, promovendo, assim, uma interação maior entre os indivíduos que estão no espaço escolar, provocando uma reflexão, até mesmo acerca do processo de inclusão.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se levarmos em consideração as relações sociais mediante a temática da inclusão das pessoas com deficiência, percebemos que em muito evoluímos, mas necessitamos permanecer em constante avanço. Sobre isso, as tecnologias nos auxiliaram muito, pois estreitaram as relações sociais, agregando a todos o sentido de igualdade.

Mais importante do que isso, é como a escola se apropria disso e aprende a lidar com essas transformações do mundo contemporâneo. No campo da educação inclusiva não é o contrário. Aprendemos, ao longo do tempo, a também nos apropriar dessas tecnologias, aplicando-as no processo de desenvolvimento dos alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Acreditamos no potencial da educação. Educar é preciso. Aprender ainda mais necessário e importante. E, nesta perspectiva, vislumbramos, a partir das análises coletadas e aqui apresentadas, uma ponte para demais aprendizados, endossando e colaborando ainda mais com as pesquisas no âmbito da educação inclusiva e das práticas docentes.

O processo de inclusão é cercado de avanços, mas ainda existem muitas permanências. Quando nos referimos ao olhar social, ou significado social da deficiência, pretendemos com isso estabelecer que, no campo inclusivo o trabalho é colaborativo, conforme nos apresenta Bedaque (2015) e como tal é um papel de toda a sociedade e não somente da escola, do docente da sala de AEE, fazer com que isto aconteça.

Neste contexto, podemos levar em consideração que o atendimento aos alunos com deficiência não é uma fórmula fixa a ser seguida fidedignamente. Se assim o fosse, não caberia ao professor do Atendimento Educacional Especializado analisar e consultar os demais profissionais da escola. Nessa mesma linha de raciocínio podemos afirmar que o trabalho não seria colaborativo, mas individual e, portanto, pouco eficaz.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** (Lei nº9394, de 20 de dezembro de 1996. 11ªed. Série Legislação, n.159. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão Escolar**: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula. 163 fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

GONÇALVES, Maria de Jesus; FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distância e Tecnologia Assistiva**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

JESUS, Denyse Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. *In:* MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p.17-24.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In:* RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006, p.184-209.

MORIN, Edgar. SILVA, Catarina Eleonora F. da; SAWAYA, Jeanne (Trad.). **Os sete saberes necessário à educação do futuro**. 6ªed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

RAAD, Indrid Lilian Furh; TUNES, Elizabeth. Deficiência como Iatrogênese. *In:* MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011, p.15-45

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. 2ªed. São Paulo: Summus, 2010.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (NDH/PR); Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD); Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. **Cartilha do Censo 2010**: Pessoa com Deficiência. Brasília: 2012.

VARELA, Renata Cristina Bertolizzi; OLIVER, Fátima Corrêa. **A utilização de Tecnologia Assistiva na vida cotidiana de crianças com deficiência**. Revista Ciência & Saúde Coletiva, 18(6): 1773-1784, 2013.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXOS

ANEXO 1:

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA DE AEE DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CAJAZEIRAS/PB)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA CIENTÍFICA
DOCENTE DA SALA DE AEE

ESCOLA: _____

1. Há quanto tempo atuas na área da Educação Inclusiva / Atendimento Educacional Especializado?
2. Tens especialização ou capacitação na área? (Se sim) Qual?
3. São realizadas formações continuadas periodicamente pelos órgãos públicos a qual esta instituição pertence? (Se sim) Qual o período?
4. Quais os tipos de deficiência que trabalhas na sala de recursos?
5. Os materiais existentes na sala são suficientes para o atendimento desses alunos? (Se não) Porque?
6. Para os alunos apontados no item 4, se faz necessário o aperfeiçoamento de tecnologias?
7. Existe a participação ativa dos professores da sala regular no acompanhamento das evoluções e permanências do aluno com deficiência, bem a interação dos mesmos no desenvolvimento do aluno?
8. (Se item 7 for negativo) A que fator tu atribui tal despreocupação?
9. Qual(is) a(s) maior(es) dificuldades que tu podes elencar no Atendimento Educacional Especializado, bem como no processo de inclusão?

Eu, _____ DECLARO para os devidos fins de direito que AUTORIZO a publicação dos dados aqui expostos na pesquisa formulada pelo discente Jefferson Fernandes de Aquino, vinculado ao Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semiárido.
Estou CIENTE que os dados pessoais serão ocultados e os demais serão gerados gráficos e tabelas que condensarão as informações, não havendo possibilidade de gerência de dados únicos e específicos.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2017.

_____
Assinatura do(a) Entrevistado(a)

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO 2:
QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA SALA REGULAR DAS REDES MUNICIPAL E ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (CAJAZEIRAS/PB)

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA CIENTÍFICA
DOCENTE DA SALA REGULAR

ESCOLA: _____

1. Há quanto tempo atuas na Educação?
2. Tens aluno com alguma deficiência em tua sala de aula?
3. Como é a tua relação com este(s) aluno(s)?
4. Como você descreveria o(s) teu(s) aluno(s) com deficiência?
5. São realizadas formações continuadas no campo da Educação Inclusiva para os docentes da sala regular?
6. Qual a tua relação com o docente da sala de AEE no que se refere a busca de melhorias para o(s) aluno(s)?
7. Qual tua perspectiva de inclusão?
8. Em tua opinião Qual(is) a(s) maior(es) dificuldades no processo de inclusão?

Eu, _____ DECLARO para os devidos fins de direito que AUTORIZO a publicação dos dados aqui expostos na pesquisa formulada pelo discente Jefferson Fernandes de Aquino, vinculado ao Curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semiárido.
Estou CIENTE que os dados pessoais serão ocultados e os demais serão gerados gráficos e tabelas que condensarão as informações, não havendo possibilidade de gerência de dados únicos e específicos.

Cajazeiras/PB, ____ de _____ de 2017.

_____
Assinatura do(a) Entrevistado(a)

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO AEE: ENTRE O SABER-SER E O SABER-FAZER (AUTO)BIOGRÁFICO

Jhonnys Ferreira do Nascimento
Ady Canário de Souza Estevão

RESUMO

O presente trabalho, intitulado: "A identidade profissional de professoras do AEE: entre o saber-ser e o saber-fazer (auto)biográfico", teve como objetivo analisar o processo de construção identitária de docentes que organizam o ensino-aprendizagem no Atendimento Educacional Especializado(AEE), observando seus saberes e suas formas de ser e estar na profissão. Parte-se da noção de identidade profissional docente como um conjunto de experiências formativas que contribuem para a construção de formas de fazer e de se sentir professor/a. Agregue-se ao exposto a noção de saber docente: resultado de um processo de socialização na família, na escola e nos demais espaços formativos, e que estruturam o processo de ensino-aprendizagem. O lócus deste estudo é o município de São Miguel, localizado no Alto-Oeste do Estado do Rio Grande do Norte, onde reunimos três professoras: duas da rede estadual e uma da rede municipal. Utilizaram-se os fundamentos da pesquisa qualitativa, assim como a abordagem das histórias de vida. Para a construção dos dados, lançamos mão da entrevista narrativa, que contribuiu para a retomada de si das professoras. O arcabouço teórico, a partir do viés bakhtiano, serviu de fundamentação analítica dos dados, principalmente sua noção chave de linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. A linguagem é concebida como um produto social, que tem eminente caráter ideológico. Os dados da pesquisa permitem afirmar que: há uma aproximação entre o ser professor/a da sala de aula regular e o ser professor/a do AEE, ou melhor, no de *estar* professor/a, pois o caráter rotativo dos profissionais na SRM é evidente, até mesmo pela brevidade de tempo de serviço nessa modalidade de ensino; um passado forjado na agricultura, nas dificuldades da vida no campo, levam as referidas profissionais a se aproximarem com as dificuldades enfrentadas pelas crianças do AEE, haja vista que elas também são sujeitos margeados pela sociedade; Aprender a olhar o outro com respeito, dando voz aos seus direitos e necessidades, foram saberes axiológicos apreendidos na infância, com seus pais, que ainda possuem espaço na prática cotidiana; as escolas parecem ver o AEE como uma sala de reforço, mas que as docentes, mesmo com fragmentações identitárias, buscam romper com a lógica de sobreposição dos preconceitos, através do diálogo; O contato diário com o aluno com deficiência, num diálogo permanente, põem as professoras do AEE em estado de reflexão existencial: atribuímos a classificação de saberes do legado dos alunos, como aqueles que modificam sua forma de se ver e compreender como pessoa e como profissional do AEE.

Palavras-chave: IDENTIDADE; SABERES DOCENTE; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

ABSTRACT

This paper entitled "The professional identity of the SES teachers: between the 'how to be' and the 'know how' (auto)biography" its aim was to analyze the identity construction process of teachers who organize the teaching-learning in the Special Education Services (SES), observing its knowledge and its ways to be in the profession. Starting from the notion of professional teacher identity as a formative experiences group that contributes to the construction of ways to be and to feel a teacher. Added to it the teacher knowledge notion: the result a family socialization process, at the school and in other formative spaces, and that structure the teaching-learning process. The locus of this study is the São Miguel city, it is located in the west of the 'Rio Grande do Norte' State, then we gathered two teachers from the state network and one teacher from the municipal network schools. We used the qualitative research fundamentals as well as the approach to life histories. For the data construction, we made use

ISBN: 978-85-5757-065-8

of the narrative interview, which contributed the resumption of the teachers themselves. The theoretical framework, based on the Bakhtin bias, served as an analytical basis for the data, especially its notion language key as a social, historical and ideological phenomenon. Language is developed as a social product, which it has an eminent ideological character. The research data allows to affirm: there is an approach between to be a regular classroom teacher and be a SES teacher, more specifically, in the "to be a teacher", thus in the SRM the professionals rotational character is evident, even from the service time brevity in this modality of teaching; a forged past in the agriculture, in the rural life difficulties, it lead these professionals to approach the difficulties faced by the SES children, given the fact that they are also subjects bordered by society; Learning to look at each other with respect, to give voice to their rights and needs, it was axiological knowledge learned in the childhood, with their parents, who it still have space in the everyday practice; maybe, the schools see the SES as a reinforcement classes, but that teachers, even with the identity fragmentation, they seek to break the prejudices overlay logic, through to the dialogue; The daily contact with the disabilities students, in an ongoing dialogue, it is putting SES teachers in an existential reflection state: we attribute the knowledge classification of the students' legacies, as those people that modify the way how they to see and understand like a person and like a professional of the SES.

Key-words: IDENTITY; PROFESSOR KNOWLEDGE; SPECIAL EDUCATION SERVICES.

1 INICIANDO A CAMINHADA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No decorrer da minha trajetória formativa na universidade, construí um sentimento de pertença com as discussões sobre formação de professores/as. Meu objeto de estudo sempre esteve articulado às identidades: debrucei-me, no decorrer de quatro anos, sobre os motivos que levam os/as docentes a escolherem a profissão professor/a como ocupação profissional (NASCIMENTO, 2014).

Nesse sentido, tenho um breve, mas intenso, percurso com as discussões sobre profissão e identidade docente. Articular as reflexões sobre identidade docente, com o/a professor/a da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), mostrou-me que essa junção poderia dar salutares contribuições ao campo de estudo em construção, principalmente na região do semiárido. Compreender a identidade desse/a profissional, que tantas vezes sente-se sozinho, em uma ilha, dentro do espaço da escola, como poderá ser observado nos dados desse estudo, analisando suas formas de saber-ser e saber-fazer, certamente enriquecem as discussões sobre o/a professor/a do AEE, com ênfase no conjunto de saberes da experiência, construídos por eles/as no decorrer de toda uma carreira na sala regular e no AEE (TARDIF, 2002).

Nessa pesquisa, tomei os saberes docentes como alicerces para a construção de uma identidade profissional do/a docente do AEE, observando que este/a profissional necessita construir um *corpus* de saberes que esteja articulado com suas rotinas, especificidades e problemas diários, que se diferem, em muitos casos, da sala de aula regular. O que sabe esse docente? O que sabe esse docente que potencializa o processo de ensino-aprendizagem?

Como observa Tardif (2002), as fontes e os saberes dos professores são construídos no decorrer de uma trajetória de vida, não apenas no espaço da prática cotidiana. Por isso a necessidade de mergulhar na história de vida desses profissionais, utilizando como método as histórias de vida em formação, entendendo-a como: "Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda" (DOMINICÉ, 2010).

No próximo momento estarei a debater a estrutura metodológica desse estudo, assim

ISBN: 978-85-5757-065-8

como definir as categorias que o embasaram. Logo após, articularei elementos teóricos e dados do estudo para, por fim, trazer alguns apontamentos, a título de considerações finais.

2 PROSSEGUINDO NA CAMINHADA: O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Dentre as abordagens qualitativas (MINAYO, 2014), escolheu-se para esta pesquisa a vertente teórica-metodológica (auto)biográfica, por ser aquela que mais se aproxima de uma teoria da pesquisa em (auto)formação (JOSSO, 2010). Esclarecendo que o termo (auto)biografia será usado com o prefixo entre parênteses, por ser mais abrangente, por incluir as biografias, autobiografias, webgrafias etc. (GUSDORF, 1991 *apud* PASSEGGI, 2010). A possibilidade de evocar memórias que foram marcantes em seu processo formativo, em um processo de reconstrução de marcas identitárias, de relações com sujeitos e seus saberes, proporciona ao partícipe do estudo realinhar suas identidades, entre elas a profissional, justificando-se: "O estudo biográfico, porque apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise" (DOMINICÉ, 2010, p. 86).

Esse processo de tomada de consciência de si, refazendo o percurso formativo, observando as pessoas, contextos e situações que foram importantes para sua (re)construção pessoal, é visível quando as professoras partícipes dessa pesquisa afirmam: "Nossa, eu nem lembrava mais disso [experiência], e foi muito importante para minha vida pessoal e profissional" (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). A dificuldade em responder a pergunta: "Como me tornei o profissional que sou" (JOSSO, 2010), indica um caminho importante para a reconstrução (auto)biográfica da identidade, a trazer dados esclarecedores para este objeto de estudo.

Nesse sentido, o instrumento de construção de dados (auto)biográficos tomado por este estudo foi a narrativa de vida que, como observa Chaves (2006, p. 162), permite "a compreensão de que a história de vida pessoal é indissociável da história da vida profissional dos professores". Importante se faz destacar que a biografia de vida não é somente um instrumento de pesquisa, mas acima de tudo é uma possibilidade (auto)formativa, através da análise dos momentos-charneiras do percurso existencial (JOSSO, 2010).

Por seu aspecto qualitativo e discursivo, utilizou-se a concepção dialética e dialógica de linguagem dos estudos baktinianos para a análise dos dados construídos pelas entrevistas (auto)biográficas. Para Bakhtin (2004), a linguagem deve ser compreendida como um fenômeno social e histórico, permeado pela ideologia que estrutura e confirma a vivência humana, sendo os signos linguísticos produções sociais que se interligam aos conflitos humanos. Essa concepção de linguagem contrapõe-se às correntes que viam a língua como um instrumento neutro de comunicação, relegando a interação verbal um lugar a margem do fenômeno comunicativo.

Dessa forma, a interação verbal é conceito-chave na arquitetura bakhtiniana, o que implica dizer que as questões do sentido na linguagem devem ser compreendidas de forma

ISBN: 978-85-5757-065-8

ampla, ou seja, "[...] pensar não apenas os sentidos do signo, mas do signo ideológico; pensar o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio do discurso e, portanto, da vida" (CEREJA, 2008, p. 201). Assim, a língua, enquanto materialização dos signos, não deve ser analisada partindo-se de pressupostos que não levam em conta os contextos de produções discursivas, mas devemos considerar em uma análise discursiva, os elementos que constroem o próprio processo de comunicação, tais como: os sujeitos que produzem a enunciação, de onde este fala, os tempos e os espaços onde estão inseridos, a quem se dirigem os discursos, etc.

Perpassado esse momento de definição das abordagens metodológicas do estudo, construamos o perfil pessoal e profissional das professoras partícipes. Mas, antes, destacamos que a metodologia visa dar de conta da problemática desta pesquisa, qual seja: "De que forma as professoras do município de São Miguel, Alto-oeste do Estado do Rio Grande do Norte, constroem suas identidades profissionais para o/ no Atendimento Educacional Especializado?".

Dessa questão central, definiu-se um objetivo geral: "Analisar o percurso formativo das professoras de Atendimento Educacional Especializado observando como estas constroem suas identidades profissionais nessa modalidade de ensino". Desmembraram-se três **objetivos específicos**: (I) Observar as influências da trajetória escolar das professoras de AEE para sua forma de *ser* e de *estar* na profissão; (II) Analisar os saberes construídos pelas professoras ao longo de seus percursos existenciais/profissionais e as influências na identidade; (III) Analisar as construções/percepções discursivas das professoras sobre inclusão e deficiência, e as possíveis relações sobre a escolha por essa modalidade de ensino. Vejamos o quadro abaixo:

Quadro 01: Perfil Profissional das Professoras Partícipes da Pesquisa

DOCENTE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE CARREIRA	TEMPO NO AEE	QUANTIDADE DE ALUNOS QUE ATENDE	PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS NO AEE
Agatha	Pedagogia, pós em Psicopedagogia	16 anos	05 meses	10 alunos	Autismo, Deficiência Física e Deficiência Intelectual
Alice	Letras Língua Portuguesa, pós em Linguística	27 anos	3 anos	06 alunos	Deficiência Intelectual
Sofia	Pedagogia, pós em Gestão Educacional e Supervisão	37 anos	2 anos	10 alunos	Autismo, Deficiência Intelectual e Física

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

Observa-se, nos dados acima, que estas professoras possuem larga experiência no magistério da sala de aula regular, mas pouco tempo no AEE. Este foi um fato impossível de se reorganizar, pois só temos três professoras atuando no AEE no município de São Miguel, duas na rede estadual e uma na rede municipal. Observou-se uma rotatividade docente na SRM, onde um mesmo profissional não permanece por um longo período. A sala do município, antes da professora Sofia entrar, estava fechada.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quadro 02: Perfil Pessoal das Professoras Partícipes da Pesquisa

DOCENTE	IDADE	LOCAL DE NASCIMENTO	ESCOLARIDADE DO PAI	ESCOLARIDADE DA MÃE	QUANTIDADE DE IRMÃOS
Agatha	42 anos	Zona Rural	Sem escolaridade	Ens. Fund. Incompleto	13 irmãos
Alice	46 anos	Zona Rural	Sem escolaridade	Ens. Fund. Incompleto	12 irmãos
Sofia	55 anos	Zona Urbana	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Incompleto	14 irmãos

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

Uma pesquisa que se debruça sobre as histórias de vida destas profissionais, não poderia deixar de expor os dados pessoais, como os do Quadro 02. A idade varia entre 42 e 55 anos, sendo duas nascidas na zona rural e uma na zona urbana. De famílias numerosas, que ampliou as dificuldades iniciais da formação escolar, têm entre 12 e 14 irmãos. As mães destas professoras possuem Ensino Fundamental incompleto. E dos pais, dois não têm escolaridade e um também não concluiu o Ensino Fundamental. Mais adiante, quando se estiver discutindo a trajetória familiar das professoras, retomaremos os dados desse quadro. A seguir, realizar-se-á a exposição dos dados teóricos e empíricos da pesquisa.

2.2 EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Esta pesquisa parte da noção de saber docente como: "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36). Articula-se ao exposto, a prerrogativa do saber como a articulação dos "[...] argumentos, discursos, ideias, juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam" (GAUTHIER *at al*., 2013, p. 337). Essa noção de saber exclui a concepção de que tudo o que o/a professor/a faz ou evoca é saber. Saberes, nesse caso, são as práticas que possuem alicerce argumentativo. Ensinar, nesse sentido, é "[...] mobilizar uma grande variedade de conhecimentos, reinvestindo-os no trabalho, para adaptá-los e transformá-los para e pelo trabalho" (NASCIMENTO, 2011, p. 20).

Rearticulando o que expõe a citada autora, assim como por Brzezinkski (2008, p. 1144), quando falam da especificidade do magistério dos anos iniciais, queremos indicar a ainda mais específica prática do Atendimento Educacional Especializado, que "[...] requer domínio do saber multidisciplinar e uma prática unodocente que conferem identidade ao/a professor/a, é necessário que sua formação privilegie o desenvolvimento de uma postura científica, ética, política, didática e técnica"[1]. Evidentemente que, por essa singularidade do AEE, a construção e mobilização de saberes docente possuem ainda mais singularidade, sendo

1 A referência aqui transcrita debate a especificidade da docência dos Anos Iniciais, mas percebe-se que ela possui total articulação com a prática do professor do AEE.

ISBN: 978-85-5757-065-8

amplamente necessários estudos que enfoquem essa realidade e esse profissional.

A noção de identidade é concebida pelas Ciências Sociais como o "[...] conjunto de compreensões que as pessoas mantêm sobre quem elas são e sobre o que é significativo para elas" (GIDDENS, 2005, p. 43). Nesse sentido, esse conceito refere-se às compreensões de nós mesmos, baseadas em fontes de significados, tais como gênero, profissionalidade, etnicidade, nacionalidade, orientação sexual, etc. Essa pesquisa agrega os estudos de Dubar (2005, p. 136), para definir o conceito de identidade profissional: como um resultado que, ao mesmo tempo, é estável e provisório, "[...] individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições". Desse modo, a identidade é estável, pois agrega saberes, discursos, impressões, concepções, que alicerçam nosso eu pessoal e social. Mas, acima de tudo, é provisória, tendo em vista seu caráter eminente de transformação, nada é, mas sempre está. Articula-se com a nossa individualidade e coletividade, num ininterrupto processo de reelaboração.

Assim, a identidade do/a professor/a, conforme nos faz pensar Nóvoa (2007) e Pimenta (2005), é construída através da significação social da profissão, através de nosso percurso (auto)biográfico, enquanto alunos/as e professores/as. A experiência pessoal é alicerce dessa identidade profissional, sendo impossível definir os contornos do eu pessoal e do eu profissional. Acerca disso, Nóvoa (2007, p. 17) expõe que: "O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos nosso trabalho". Concordamos que exercer com autonomia implica a construção de um *corpus* de saberes profissionais que medeiem à prática de ensino e de aprendizagem, ou seja, o controle do trabalho diário.

Com a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394 de 1996, e da Política Nacional da Educação Especial em 2008, a ênfase à inclusão da criança com deficiência no espaço escolar regular torna-se ainda maior: é preciso oferecer ensino regular de qualidade, onde as diferenças sejam vistas com naturalidade, e atendimento educacional para cada criança, para sua deficiência e dentro de suas especificidades formativas, ou seja, que esse atendimento seja especializado. Assim, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 04 em 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, tornando-o modalidade de Educação Especial (CNE, n.º 04, 2009), a ser oferecido nas salas de recursos multifuncionais.

Segundo o referido documento, cabe ao/a professor/a do AEE: "Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos/a alunos/a público-alvo da Educação Especial" (Art. 13, CNE/ n.º 04, 2009). Em todo o Artigo 13, são elencadas as responsabilidades do/a docente do AEE, que não são poucas, e que nos fazem pensar: quais são os saberes que os/as professores/as do AEE devem mobilizar para efetivar um atendimento que potencialize as habilidades da criança com deficiência? Além disso: qual é a identidade desse/a professor/a? De que forma tornou-se docente do AEE? Enfim, muitas são as indagações, levando-se em conta as discussões do campo teórico da formação de professores/as, e que são imprescindíveis

ISBN: 978-85-5757-065-8

para o sucesso do AEE. É ao buscar respondê-las, que seguem as discussões abaixo:

Os dados das entrevistas apontam que da infância de trabalho e de lembranças do que a natureza oferecia, na zona rural, surgem os primeiros valores axiológicos construídos ainda nesse período: "Criada pobre, com muita dificuldade, que pobreza não é entrave para a educação, de forma nenhuma" (SOFIA, ENTREVISTA, 2017). Deixando de lado as possíveis implicações sociológicas do que foi dito, pois não é o objetivo desse trabalho, temos esse território social, esse espaço de conflitos de imagens, como um local de aprendizado, onde os duros entraves do percurso deixam marcas formativas. Como reflete Schaller (2008, p. 69 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 91), ao dialogar com a noção de espaço formativo, ou seja, estes são lugares aprendentes: "porque se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles".

Nesse *lócus* formativo, o diálogo com o outro (BAKHTIN, 2004) que compõem essa territorialidade, principalmente com os pais e demais membros da família, aprende-se os primeiros saberes axiológicos, que são reafirmados ao longo de toda a trajetória de vida.

Ao se dialogar com as discussões de Dominicé (2010, p. 87), aprende-se que "aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda". É evidente que a família, principalmente os pais, é fulcral para o processo de formação destas professoras, haja vista que "o adulto constrói-se com base no material relacional familiar que herda" (DOMINICÉ, 2010, p. 88). Os saberes axiológicos de respeitar o outro, de ser generoso e de ajudar o próximo, levou a professora Agatha (ENTREVISTA, 2017) a aprender a ver a necessidade do outro e tentar ajudar de alguma forma, incluindo aí seus próprios alunos. Ter compromisso e responsabilidade, assim como ser honesto, foi o legado de saberes deixado pelos pais da docente Alice (ENTREVISTA, 2017).

A territorialidade da zona rural como espaço formativo, assim como o diálogo com o outro, no caso os pais, foram o início do processo de construção pessoal de uma personalidade que viria a se tornar uma identidade profissional. A construção de um saber axiológico, ou mesmo ético de valorizar o outro, que é importante para a prática pedagógica da profissão professor/a, foi sendo construído ainda na infância e tem marcas na atualidade, no dia a dia do Atendimento Educacional Especializado. A professora Alice (ENTREVISTA, 2017) nos dar uma boa representação do exposto acima, quando afirma que sempre procura dar mais assistência as pessoas que precisam, por causa de seus pais e de sua infância; e, também, com as crianças com deficiências: "[...] a gente tem que chegar para eles e dizer que eles podem, que eles conseguem... porque as dificuldades para eles são ainda maiores".

Sintetizando o exposto acima, e a buscar possíveis conclusões com relação ao legado de saberes dos pais, indica-se que: A experiência de vida na zona rural, por trazer marcas de injustiças sociais e maiores obstáculos para o sucesso pessoal, faz com que estas professoras se aproximem da realidade da criança com deficiência, tendo em vista que estas também estão, assim como a população campesina, em situação de risco, a fazer da prática pedagógica no AEE um processo de luta para o sucesso individual de cada aluno, como se as professoras vissem-se nesse outro. Interligue-se a isso a questão de respeitar o outro, de olhá-lo como um sujeito de direitos, necessidades, e que devem ser respeitados. Portando, a história de

ISBN: 978-85-5757-065-8

vida pessoal, os saberes construídos, estão presentes no dia a dia das professoras do AEE, perpassando o processo de ensino-aprendizagem.

Para pedagogos/as, a imagem do/a primeiro/a professor/a, aquele/a responsável por lhe ensinar as primeiras letras é marcante. Normalmente, recorda-se dos métodos de ensino para obter sucesso na alfabetização: "Era o método silábico... eu acho que lá atrás funcionava, e hoje também funciona" (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). As práticas do/a primeiro/a professor/a, agora reelaboradas pela formação acadêmica e experiência profissional, ainda têm espaço no dia a dia das professoras partícipes deste estudo, haja vista que foram metodologias testadas em um contexto, e que deu resultados positivos: "[...] eu como alfabetizadora, que ainda estou alfabetizando, no AEE, ainda recorro a esse método, pois eu acho que ele funciona" (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). Logo, o saber necessário ao processo de alfabetização da criança com deficiência, que tantas vezes é feito no decorrer de muitos anos, foi construído ainda na experiência como/a aluno/a, reelaborado nos anos de prática profissional.

Sobre isto, Tardif (2002, p. 69), ao analisar os saberes experienciais dos/as professores/as práticos, observa que "[...] esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo". Mesmo com uma formação em magistério e em curso superior de graduação, estas professoras não reelaboraram o que foi apreendido nas suas trajetórias escolares, permanecendo fortes as imagens das práticas cotidianas. Assim, o legado dos saberes da experiência é formado, desta forma, também pelo conjunto de professores que passaram por suas vidas (PIMENTA, 2005).

Um dos momentos-charneiras mais importantes para a construção de uma identidade profissional é a própria escolha pela profissão. Essa se dá na confluência da conclusão da escolarização básica com o início de uma nova formação, agora a nível superior. Quando questionadas sobre o processo de escolha, as professores expuseram: "Eu queria odontologia, mas acabei... minha mãe entrou num estado de depressão... eu tive que ficar com ela [...] eu tive que optar pelos cursos que a UERN oferecia" (AGATHA, ENTREVISTA, 2017).

Sobremodo, entram nesse discurso as questões de gênero e de escolha profissional: por ser a filha mais nova, tinha *obrigação* ética de ficar com sua mãe doente, o que não aconteceu com seu irmão mais novo, conforme nos contou a partícipe. Além destes aspectos, temos: "meu pai não tinha condições de me por para estudar fora [...] muita gente da minha família não queria. Mas foi na época o que eu tive oportunidade" (SOFIA, ENTREVISTA, 2017). Mesmo com as indisposições de seus familiares, Sofia compreendeu que naquele momento histórico era o que lhe era possível, em acordo com seu contexto e tempo.

As características de escolha não se diferem, confirmando nossos dados anteriores (NASCIMENTO, 2014), quando debatemos as questões da escolha e identidade profissional. Contornar suas condições de vida, em busca da realização pessoal e profissional, é um dos maiores objetivos das pessoas que são oriundas das classes populares mais baixas, e isso se aplica a uma ampla quantidade de professores. No caso deste texto, as professores se digiram ao magistério a buscar romper com uma lógica histórica de segregação, haja vista a relação das suas famílias com a agricultura (VALLE, 2002, 2006).

No caso das professoras que estão atualmente no AEE, ocorreram dois momentos de

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolha: o primeiro, exposto acima, quando se dirigiram à docência, e um segundo, quando escolheram, ou não, trabalhar no AEE, conforme a seguir:

Quadro 04: A Escolha Pelo AEE

Agatha	"Por que o AEE? Surgiu a vaga. Eu estava com problemas nas cordas vocais, então foi uma questão de comodidade, adequação. Deu me adequar. [...] E como surgiu a vaga, e diante do meu problema de voz, que eu já estava sem condições de dar aula [...] a escola me ajudou nesse sentido, de achar um local onde eu pudesse está atuando sem está usando tanto a voz..."
Alice	"Eu não sei se é porque eu gosto tanto dos meninos especiais. [...] Sei lá, mas me cativaram. Me encantei por todo esse universo. De vê e ajudar aqueles meninos. Eu acho que eles são muito carentes. Precisam, realmente, de estudo, de carinho".
Sofia	"Porque, na verdade, minha carga horária, a prioridade não e educação especial, apesar de fazer com amor e dedicação, minha carga horária no município é pela manhã, em uma turma de primeiro ano. Como eu teria que dar duas horas-aulas à tarde, em complemento de carga horária, então pedi para vir para essa sala. [...] eu peguei minhas cinco horas coletivas/atividades na escola e dediquei à educação inclusiva... e planejo extra, na minha casa... porque não tem quem queira em São Miguel".

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

Como não há vagas específicas, em concurso, na rede municipal de ensino de São Miguel, para professores do AEE e, também, os da rede estadual, ocorrem os fatos narrados pelas professoras no Quadro 04: ou como uma forma de readaptação profissional (AGATHA), ou como complemento de carga horária, e uma intensa dose de boa vontade (SOFIA). A única que ingressou pelo *desejo de ser* foi a professora Alice, que disse que, quando vice-diretora, tomou gosto pelo espaço e pelas crianças atendidas. A professora Sofia, única da rede municipal, diz algo que chama atenção: "porque não tem quem queira em São Miguel" (ENTREVISTA, 2017). A carga de verdade expressa por esse axioma é confirmado quando, antes de seu ingresso na sala de recursos multifuncionais, esta se encontrava fechada.

Com base no exposto, existe um processo de escolha pelo AEE que se assemelha com a escolha inicial pela profissão: se nesta última o desejo era melhorar de vida, em busca de romper com uma lógica existencial ligada à agricultura, "[...] mas eu queria ir à escola para aprender, para sair daquilo [trabalho na agricultura] (ALICE, ENTREVISTA, 2017)", denotando um interesse pessoal; na escolha pelo AEE a história se repete: seja por questões de saúde, por complemento de carga horária, ou pela manutenção na escola, as questões pessoais parecem estão acima dos aspectos da profissão e do atendimento especializado. Mesmo que depois, certamente, elas demonstrem que criaram um vínculo com o trabalho/magistério.

Como as pesquisas indicam, a profissão docente passa, há décadas, por um processo de desprofissionalização que acarreta a criação de um ofício desvalorizado (NÓVOA, 2008; VICENTINI e LUGLI, 2009). Consequentemente, o Atendimento Educacional Especializado, por ser e fazer escola, também agrega a sua tessitura essa percepção negativa, como a seguir, no quadro:

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quadro 05: Imagens da Escola Sobre o AEE

Agatha	"[...] até a própria escola acha que a gente está aqui para qualquer probleminha que tem na sala de aula, quer trazer o aluno para cá. Às vezes a dificuldade de aprendizagem do aluno nem é aquelas coisas, que com uma estratégia do professor em sala ele vai conseguir alfabetizar aquele aluno. Mas, não, já quer que a gente... empurrar para cá. A palavra é essa. [...] eles querem que a gente seja professor de reforço".
Alice	"Não me sinto valorizada. Muitas professoras já citaram, eles acham que aqui é uma sala de reforço: 'Aquele menino está ruim em Matemática, vamos colocar ele para ali'; Teve uma época que achavam que o aluno estava dando trabalho, sendo ele normal, tinha que vir para cá. Como se aqui fosse um castigo, para o aluno ficar fazendo atividade".
Sofia	"É tanto que eu fico muito triste de fazer um trabalho, e o meu trabalho é isolado, é um trabalho de consciência". "Sou sozinha. É isso que, às vezes, me desestimula. Já pensei seriamente em não ficar aqui. Porque eu trabalho com a minha consciência... então, é um trabalho que ainda não existe... um conjunto envolvido na coisa".

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

A situação, dentro da escola, é ainda pior para a SRM, o AEE, e o professor responsável, pois há uma sobreposição de preconceitos: a escola pública/docentes é desvalorizada, mas, os do AEE parecem ser ainda mais, porque são sujeitos sem visibilidade dentro da própria instituição de ensino. O estigma de transformar o AEE em sala de reforço fragmenta a identidade do professor responsável, fazendo com que se sintam tristes e desestimulados. O objetivo central do AEE não é servir de reforço para estudantes do ensino regular, mas sim ofertar educação suplementar/ complementar para crianças que possuem alguma deficiência, eliminando as possíveis barreiras que existam no seu percurso formativo (CNE, nº 04, 2009).

Quando indagadas a falar sobre a importância do AEE, as professoras afirmam: "Dá uma oportunidade a estas crianças. Para elas não serem só empurradas pelo sistema, dá uma oportunidade real daquela criança está incluída na escola [...]" (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). Além disso, observam a importância do AEE para a própria instituição: "Eu acho de suma importância para a escola; é uma questão de necessidade; é uma necessidade que aquele aluno tem [...]" (ALICE, ENTREVISTA, 2017). Já a docente Sofia vai além, advogando: "Para quem sabe reconhecer, dar valor a isso aqui, todo esse acervo, todo esse material, essa riqueza, a gente pode transformar uma vida" (ENTREVISTA, 2017).

Nesse contexto, o reconhecimento da inclusão pelo AEE é perceptível em suas construções discursivas, compreendendo que a criança com deficiência precisa ganhar autonomia de vida, através da escolarização e do ingresso no mercado de trabalho, tendo em vista que não terá seus pais por todo seu percurso existencial. Tendo essa compreensão do AEE, e observando diariamente as imagens que seus colegas possuem de seus trabalhos, como exposto acima, há o desestímulo para prosseguir no seu fazer diário, como dito pela professora Sofia no Quadro 05. É uma identidade profissional que tem que se recompor no e pelo atendimento, e não no diálogo com seus colegas, diferente da docência na sala regular, onde: "É o diálogo com os colegas que nos faz professores" (NÓVOA, 2001, p. 77). O diálogo com os demais colegas, infelizmente, provoca abalos em suas identidades profissionais.

O trabalho cotidiano com a criança, com deficiência, na construção do processo

ISBN: 978-85-5757-065-8

de ensino e aprendizagem, não modifica somente a identidade profissional do docente, mas reconstrói a forma de ser humano das professoras partícipes do estudo, como mostramos a seguir:

Quadro 06: O Legado dos Alunos do AEE

Agatha	"A gente está com uma aluna cadeirante, eu tenho absorvido muito a energia dela, a alegria... ela não se deixa abater. Eu penso: 'eu com duas pernas para andar e tudo... e, às vezes, a gente ainda está triste. Você não ver ela triste. Ela chega aqui animada, conversando. Isso motiva a gente, dá uma nova perspectiva".
Alice	"Eu acho que me modificou muito. Eu vejo com outro olhar aquela criança especial. Se estiver em outro local, me chama atenção. Não estão dando a devida valorização a estas crianças". "De compreensão, de compreender o outro. A gente aprende a respeitar esses meninos... sei lá... me tocou muito".
Sofia	"A gente reclama tanto da vida, que está cansada, que está isto e está aquilo. E uma pessoinha assim, tão especial, te dá muita força para te levantar. Porque quando você recebe uma criança especial para trabalhar com ela, eu acho que ali é um anjo que Deus colocou nas nossas vidas, para nosso crescimento espiritual...".

Fonte: Entrevistas Narrativas, 2017

Como dito em outros momentos deste texto, não se analisará questões de semântica com relação a enunciados como "aluno especial" ou "criança especial" que, pela literatura especializada e legislações videntes, não possuem mais aceitação. O que se observa é que na interação com os alunos com deficiência, as professoras Agatha, Alice e Sofia reveem suas formas de ser e estar como pessoa e como profissional, dando novos sentidos, contornos, as suas existências.

Portanto, a possibilidade do diálogo, como (re)estruturador das relações humanas e sociais (BAKHTIN, 2004), nessa troca interativa entre professor/a -aluno/a, no trabalho com os/as alunos/as do AEE, torna a identidade dessas professoras um *lócus* de reconstrução ainda maior do que no trabalho da sala de aula regular, pois existe nessas crianças um elemento ainda mais formador: a luta diária por reconhecimento, por transpassar as barreiras que a própria sociedade trata de ampliar. É impossível fugir das comparações, de se rever como pessoa: esse outro, que é parte de mim, tem inúmeras barreiras, e busca superá-las a cada dia, e eu, o que estou a fazer?!

Por fim, há os saberes que foram construídos por essas professoras na experiência profissional no AEE. Quando instigadas a argumentar sobre os saberes necessários para a prática cotidiana, eles indicam: "[...] é estudar sobre o transtorno, o conhecimento teórico, para poder compreender melhor, para poder ajudar" (AGATHA, ENTREVISTA, 2017). Conhecer, todas as especificidades da deficiência, foi um dos saberes mais enfatizados pelas docentes, deixando explícita a necessidade deste conhecimento. Além disso, "conhecer aquele aluno, conversar com a família, tem que ter muita conversa". Desse modo, o diálogo e a colaboração com a família, em vistas a obter maiores informações sobre a criança, são imprescindíveis para o/a docente do AEE, como nos faz pensar Bedaque (2015).

Para a professora Sofia (ENTREVISTA, 2017), é importante que o profissional conheça a fundamentação teórica de suas práticas, assim como: "[...] tem que conhecer a

ISBN: 978-85-5757-065-8

legislação; tem que saber o que vai fazer com cada criança, como atender". Assim, o conhecimento teórico das deficiências, o diálogo com os demais seguimentos da escola, o estudo da legislação, o enfoque no planejamento contínuo, a modificação das práticas para tornar o atendimento prazeroso, foram saberes expostos pelas partícipes da pesquisa como fulcrais para o sucesso dessa modalidade de ensino. Nesse entendimento, as imagens da escola, o contato com os alunos e a construção de saberes da prática, são elementos importantes da construção da identidade profissional das docentes do AEE. Logo adiante, faremos alguns apontamentos, a título de considerações finais.

3 PAUSA NA CAMINHADA: POSSÍVEIS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi perceptível nos dados discutidos, por questões de estrutura da rede de ensino, há uma aproximação entre o ser professor da sala de aula regular e o ser professor do AEE, ou, no melhor do entendimento, no de *estar* professor, pois o caráter rotativo dos/as profissionais na SRM, é evidente, até mesmo pela brevidade de tempo de serviço nessa modalidade de ensino. Ou seja, é uma identidade em construção, como quaisquer outras, mas possui um aspecto provisório, pois a qualquer momento estas profissionais podem ser retiradas desse espaço.

Outro dado importante é com relação às influências da família e do espaço da zona rural para a formação das professoras: um passado forjado na agricultura, nas dificuldades da vida no campo, levam as referidas profissionais a se aproximarem, no plano da personalidade, com as dificuldades enfrentadas pelas crianças do AEE, haja vista que elas também são sujeitos margeados pela sociedade. Aprender a olhar o outro com respeito, dando voz aos seus direitos e necessidades, foram saberes axiológicos apreendidos ainda na infância com seus pais, que ainda possuem espaço na prática cotidiana.

Como nos faz pensar Freire (1996, p. 77), em contato com uma realidade difícil, devemos transcendê-la, principalmente quando constatamo-las, tornando-nos "[...] capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela". Esse aspecto de transcendência de uma dura realidade ficou na percepção que a escola possui do AEE, como estigma de sala de reforço, mas que as docentes, mesmo com fragmentações identitárias, buscam romper com essa lógica perversa preconceitos, através do diálogo.

Portanto, a trajetória na educação básica deu origem a saberes da experiência, como estudante, que até hoje são mobilizados pelas professoras: como práticas de alfabetização e normas e disciplina. A escolha pela profissão, que foi por questões externas, como dificuldades financeiras e falta de outras opções, teve uma repetição quando chegou o momento de ingressar no AEE: por motivos de saúde, de adequação de carga horária ou por espaço na escola; todos externos ao AEE. Não havia, necessariamente, um projeto anterior de ingresso nessa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o contato diário com o/a aluno/a com deficiência, num diálogo permanente, põem as professoras do AEE em estado de reflexão existencial: esse outro que dialoga comigo possui limitações ainda maiores que as minhas, mas não reclama e está sempre

feliz, e porque eu não?! Essa postura de autoanálise, de reflexão interna, modifica a identidade pessoal e profissional destas mulheres, que se reveem como pessoa e, consequentemente, como educadoras. Dessa forma, atribuímos a classificação de saberes do legado dos/as alunos/as, como aqueles/as que modificam sua forma de se ver e compreender como pessoa e como profissional do AEE.

Portanto, é uma identidade em (trans)formação. E são saberes de uma trajetória familiar, estudantil e da prática cotidiana que constroem os alicerces das formas de ser e estar na profissão. Parafraseando Nóvoa (2011), é no contato com o aluno com deficiência, com o trabalho cotidiano, num processo contínuo de reelaboração de práticas e de formas de existências, que as partícipes da pesquisa tornam-se profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de setembro de 2009.

_____. **Decreto-lei n° 7.611,** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade,** Campinas, v.29, n.105, p. 1139-1166, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermont *et. al*. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Injuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

ISBN: 978-85-5757-065-8

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MINAYO, Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Débora Maria. **Saberes Docentes na organização do ensino-aprendizagem**: uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011, 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

NASCIMENTO, Jhonnys Ferreira do. **Percorrendo o caminho das águas**: a escolha profissional dos(as) alunos(as)-professores(as) do curso de pedagogia do PROFORMAÇAÕ/ CAMEAM/UERN. 2014, 120 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

_____. (Org). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

PASSEGGI, M.C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: _____; SILVA, V.B. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (coord.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, Ione Ribeiro. Da "identidade vocacional" à "identidade profissional": a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**. v. 20. p. 209-230. Florianópolis, 2002.

_____. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 87. p. 178-187. Brasília, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil:** representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO AGENTE MEDIADOR NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DO ALUNO SURDO

Joani de Mélo Muniz
Francisco Varder Braga Junior

RESUMO

Considerando que a parceria entre escola e família é primordial para o sucesso escolar do/a aluno/a e tendo em vista a nova configuração escolar abarcada através da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que contempla, entre outros/as alunos/as, enquanto público-alvo, as pessoas surdas, demandando assim, novas formas de organizar as práticas educativas, é que este trabalho se estrutura. Tem como objetivo analisar se há parceria entre a escola e a família dos alunos/as surdos/as e se esta é mediada pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, como se dá e qual o efeito no desempenho escolar de um aluno surdo matriculado em uma escola pública do município de João Pessoa-PB. Para tanto, se trata de um estudo de caso, no qual os sujeitos da pesquisa são a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE, a professora da sala de aula regular e a mãe do aluno surdo, foram aplicadas a estes sujeitos um questionário semi-estruturado. Como resultado, apontamos existir um esforço de articulação entre a prática pedagógica elaborada no AEE, sendo está direcionada a professora da sala de aula regular e ainda a mãe do aluno, contudo a parceria dialógica não ocorre de maneira articulada, sendo está fragmentada, na qual a professora do AEE estabelece a mediação entre as partes envolvidas no processo escolar do aluno.

Palavras-Chave: ESCOLA-FAMÍLIA; PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; MEDIAÇÃO.

ABSTRACT

Considering that the partnership between school and family is paramount for the student's school success and in view of the new school configuration encompassed through Special Education in the Inclusive Education Perspective that contemplates, among other students, as a public -also, the deaf people, thus demanding, new ways of organizing educational practices, is that this work is organized. The purpose of this study is to analyze if there is a partnership between the school and the deaf students' family and if this partnership is mediated by the teachers of the Specialized Educational Assistance, how it is given and what effect on the school performance of a deaf student enrolled in a Public school in the municipality of João Pessoa-PB. To do so, it is a case study, in which the subjects of the research are the teacher of the Specialized Educational Attendance - AEE, the teacher of the regular classroom and the mother of the deaf student, were applied to these subjects a semi- structured. As a result, we point out that there is an articulation effort between the pedagogical practice elaborated in the AEE, which is directed to the teacher of the regular classroom and still the mother of the student, yet the dialogical partnership does not occur in an articulated way, being this fragmented, in which The AEE teacher establishes mediation between the parties involved in the student's school process.

Keywords: SCHOOL-FAMILY; TEACHER OF THE SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE; PEDAGOGICAL MEDIATION.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Não há como negar a importância da efetiva participação da família, de uma forma geral, na vida das crianças, contribuindo por meio do diálogo e do exemplo na formação de pessoas conscientes, confiantes e participativas socialmente, a esse processo atribuímos o nome de Educação Familiar. Quando inserida no processo de escolarização, a criança deixa de estar somente em convívio parental/familiar e passa a conviver e interagir com outras pessoas, emergindo assim no processo de Educação Escolar. É neste encontro entre a educação familiar e educação escolar, que por vezes surgem situações as quais tais processos entram em conflito.

Compreendemos que há uma necessidade de interação em forma de parceria entre escola e família, tendo em vista que o objetivo comum de ambas as instituições – família e escola – é o desenvolvimento da criança em seus mais diversos aspectos.

Como forma de proporcionar o desenvolvimento da criança surda Guarinello (2000) aponta que, a família é o melhor lugar para iniciar o atendimento ao surdo. O autor destaca a importância da preparação e conscientização dos pais e mães quanto ao aproveitamento máximo das oportunidades de interação ocorridas no ambiente familiar por estimulação de linguagem. A família, então, se constitui como colaboradora fundamental no desenvolvimento da criança surda. Porém, é uma realidade recorrente, situações nas quais as pessoas surdas só estabelecem suas primeiras interações linguísticas de maneira coerente e eficiente após sua inserção no universo escolar, sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado – AEE é fundamental nesta construção de identidade e linguagem, bem como cultural destes sujeitos.

Ao falarmos em deficiência e inclusão, logo remetemos nosso pensamento à pessoa com deficiência e suas dificuldades enfrentadas para aceitação social, estando em segundo plano às famílias desses sujeitos. É importante ressaltarmos que as dificuldades enfrentadas na luta pela inserção das pessoas surdas em sociedade podem variar de acordo com a família e o local a qual está família está inserida.

Na maioria das famílias com crianças surdas ou com deficiência auditiva, o processo de adaptação e aceitação, muitas vezes, vem agregado à aprendizagem de uma nova língua, uma língua de sinais, quando esta, for à opção dos pais e conduta adequada para o caso. Desta forma, quando a escolha é o uso da língua de sinais para a criança e a família não tem este domínio, percebemos um déficit no desenvolvimento da linguagem e aprendizagem do/a aluno/a.

Waidman (2004) reforça que as pessoas são dotadas de particularidades, de maneira que cada indivíduo se constitui de sentimentos, experiências, condições financeiras, culturas, crenças diferenciadas, o que permite o entendimento de que mesmo diante de dificuldades ou problemas semelhantes, diferentes serão as reações dos indivíduos.

A falta ou atraso no diagnóstico acarreta defasagem no desenvolvimento da linguagem da criança, pois o período de maior plasticidade cerebral encontra-se principalmente nos primeiros anos de vida. Fernandes (1996) afirma que quando a criança não recebe estímulos linguísticos adequados para a aquisição da linguagem no período ideal, pode causar danos cognitivos que após os doze anos de idade, são irreparáveis.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Já é do nosso conhecimento que a modalidade de ensino nomeada como Educação Especial integra uma das vertentes do paradigma da Educação Inclusiva e, neste sentido, de acordo com Mantoan (2004. p. 59), o processo histórico da Educação Especial no Brasil só teve seu início no século XIX, de maneira que os serviços disponibilizados ao público da educação especial daquela época eram baseados em modelos de experiências européias e norte-americanas. A Educação Especial neste momento contava com um grupo bastante restrito de brasileiros que se mobilizavam no sentido de preparar e programar ações isoladas e particulares que visavam o atendimento das pessoas com deficiência física, sensorial e mental, sendo estes o único que eram contemplados pela proposta desta modalidade de ensino, como observamos as pessoas surdas ainda não faziam parte do público contemplado na Educação Especial.

Nas duas últimas décadas a Educação Especial passou a ser incorporada como um dos grupos contemplados dentro do paradigma da Educação Inclusiva, isto graças às antecedentes lutas oriundas dos movimentos sociais, grupos marginalizados e entre outros, ainda nos anos 70 e 80, com o movimento histórico o qual é denominado por Hall (1997) como *Virada Cultural*, e nesta perspectiva o autor esclarece que:

> [...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos - e mais imprevisíveis - da mudança histórica do novo milênio. Não devemos nos surpreender, então, que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física e compulsiva para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e que o poder em si assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 20)

Visualizamos também que, emersos neste campo das lutas civis na década de 1960 o povo surdo passa a conquistar direitos. Perlin (2003) explica esse momento conhecido como dentro do contexto da *virada cultural*elucidada por Hall (1997):

> A virada cultural torna-se visível com as transformações, como a pedagogia dos surdos, o atual ensino da língua de sinais, a existência do professor de língua de sinais e do professor surdo, as pesquisas dos surdos, os pesquisadores surdos, o modo de vida das famílias dos surdos, o estilo de vida surda, o aumento de mulheres surdas que residem sozinhas. (PERLIN, 2003, p. 78)

Neste momento o povo surdo começa a disputar lugar no cenário da significação social, numa tentativa de sair da invisibilidade e construir suas próprias histórias. Lopes (2004) fala da invenção cultural da surdez:

> O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e lingüístico, aqueles discursos foram se reconfigurando (LOPES, 2004, p. 50).

ISBN: 978-85-5757-065-8

A virada cultural trouxe à tona novas formas de pensar, de ver e de ser Surdo e é na ideia e realidade do surgimento de uma cultura política, e, portanto a necessidade de se propor um modelo educacional que contemplasse os diversos grupos sociais.

Neste sentido, para subsidiar nosso trabalho a proposta da nota técnica de Nº 11/2010, da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação Especial, traz as Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Segundo Brasil (2010)

> A educação inclusiva, fundamentada em princípios filosóficos, políticos e legais dos direitos humanos, compreende a mudança de concepção pedagógica, de formação docente e de gestão educacional para a efetivação do direito de todos à educação, transformando as estruturas educacionais que reforçam a oposição entre o ensino comum e especial e a organização de espaços segregados para alunos público alvo da educação especial. (BRASIL, 2010, p.1)

No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS foi estabelecida como meio legal de comunicação e expressão com a lei de Nº 10.436/02 e regulamentada apenas três anos depois pelo Decreto de Nº 5.626/05. Pensando nisso, recorremos aos conceitos da proposta legal do AEE, que destaca sua estruturação para o atendimento das pessoas surdas, sendo esta apreciada por Alves, Ferreira e Damázio (2010, p.10),

> que engloba três momentos didático-pedagógicos: o AEE em Libras (Atendimento Educacional Especializado em Libras), o AEE de Libras (Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras) e o AEE de Língua Portuguesa (Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa escrita), que atendem os alunos/as com surdez no ensino das duas línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa escrita.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o AEE é assegurado pelo Decreto N° 7611/2011, pela Resolução nº 04/2009 – CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação / Conselho de Educação Básica) e pela nossa Constituição de 1988. O AEE é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

Logo, o professor do AEE tem seu papel relevante tanto na escola como na sala de recursos multifuncionais, pois não tem como única atribuição o atendimento em si no aluno. Suas atribuições estão atreladas a outras ações que promovem igualmente os recursos de acessibilidade. Dentre estas atribuições consideramos fundamentais: a articulação com os professores da sala de aula comum, orientação às famílias dos alunos, a elaboração e execução do plano de AEE e a disseminação da inclusão dos/as alunos/as surdos/as na comunidade escolar.

Com o avanço de estudos e observações relacionados à temática do papel da família

ISBN: 978-85-5757-065-8

como parceira da escola, especificamente, no que se refere ao bom rendimento escolar do aluno é que procuramos associar tal papel ao AEE. Neste sentido Caetano (2009) nos alerta que:

> A relação entre escola e família, como bem se sabe, ela é complexa, assimétrica e normalmente permeada de conflitos. Portanto, caberá aos educadores convertê-la em uma relação de parceria, já que, se prezam pela qualidade do ensino, não podem ignorar que carecem do envolvimento real dos pais. (CAETANO, 2009, p.54).

As construções científicas realizadas durante minha trajetória acadêmica me conduziam a um aprofundamento no campo dos Estudos Culturais da Educação da pessoa com surdez que somadas a minha vivência e experiência enquanto professora do AEE promoveram o interesse em me especializar em AEE. Portanto, o estudo se propõe a analisar se há parceria entre a escola e a família dos alunos/as surdos/as e se esta parceria é mediada pelos professores do AEE, como se dá e qual o efeito no desempenho escolar de um aluno surdo matriculado em uma escola pública do município de João Pessoa-PB.

2 METODOLOGIA

A pesquisa se configura como qualitativa que de acordo com González Rey (2005), é construída a partir da interação entre o pesquisador, os sujeitos de pesquisa e as informações obtidas no decorrer do processo. Ele menciona o diálogo como uma estratégia pertinente "a melhor forma de ganhar a confiança na relação com os participantes é, nesse caso, estabelecer um diálogo que levam os sujeitos a sentirem a necessidade de participar". (GONZÁLES REY, 2005, p. 85). A pesquisa qualitativa nos apontará aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada que segundo Bogdan e Biklen (2010, p.134) "é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo", desta forma o estudo caracteriza-se como descritivo e exploratório. A entrevista foi norteada por três perguntas, com intuito de descobrir se existia parceria entre escola e família do aluno surdo, como se dava essa parceria e por quem era mediada, além de ver a efetividade na escolarização deste aluno a partir desta mediação. A mesma foi gravada através de um aparelho gravador de voz para registro.

Consideramos ainda que dentre os aspectos metodológicos, esta pesquisa também se configura como um estudo de caso, pois de acordo com Robert Yin:

> Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "**como**" e "**por que**", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 1994, p.11, grifo nosso).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Para análise e discussão dos resultados nos referenciamos na análise do discurso em Orlandi (1998), quando fala que:

> A linguagem é entendida como ação, transformação, como um trabalho simbólico em "que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc. (ORLANDI, 1998, p.17)

No tocante ao nosso campo de pesquisa, o estudo foi realizado na escola pública da rede municipal de ensino da cidade de João Pessoa, no Estado da Paraíba, no mês de abril de 2017, com fins para conclusão do curso de especialização em AEE, ofertado na modalidade à distância pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em parceria com a Universidade Federal Rural do Semi-Árido– UFERSA.

Os sujeitos investigados foram duas professoras – sendo uma do AEE, e uma polivalente do primeiro ano fundamental, a primeira formada em pedagogia, mestra em Educação, fluente em LIBRAS e atuante no AEE há três anos, a segunda também pedagoga, especialista em psicopedagogia institucional, atuante em sala de aula há oito anos – ambas responsáveis pelo processo de escolarização de um aluno surdo – também lançamos o nosso olhar sobre a mãe do aluno em questão, sendo esta sua responsável legal e também seu parente mais atuante em sua vida escolar, perfazendo um somatório de três sujeitos participantes. No tocante a disponibilidade em participar da pesquisa, a professora da sala de aula regular se mostrou resistente em fornecer as respostas do questionário. A termos de identificação o aluno surdo é diagnosticado com perda auditiva sensorioneural bilateral profunda.

Assim, estes constituem os principais aspectos metodológicos desta pesquisa.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em meio às transformações sistemáticas no cenário educacional, as pessoas surdas foram gradativamente conquistando o direito a frequentar as salas de aula comuns nas escolas de ensino regular. Esta reconfiguração demandou uma série de adaptações no contexto escolar e dentre elas a elaboração de um Atendimento Educacional Especializado diferenciado para os/as educandos/as surdos/as. Este atendimento suplementa a carência e as especificidades linguisticas dos/as alunos/as surdos/as em termos de aquisição da língua de sinais como primeira língua, sendo ele fundamentado, dentre outros aspectos, pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tornou a LIBRAS a segunda língua oficial do nosso país. É dentro desta proposta que, conforme a política do MEC o AEE para surdos/as se estrutura em três momentos, sendo estes: ensino de LIBRAS; ensino em LIBRAS; e ensino da Língua Portuguesa como L2 – segunda língua.

Dessa forma, compreendendo o AEE como uma dos elementos fundamentais na efetivação do processo de inclusão dos/as alunos/as que constituem seu público alvo e, o/a professor/a do AEE um dos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem destes/as educandos/as, bem como um direcionador das práticas educacionais e sociais que poderão ser

ISBN: 978-85-5757-065-8

desempenhadas tanto pelo/a professor/a da sala de aula regular, quanto pela própria família do/a aluno/a é que acreditamos que o trabalho realizado em parceria e articulado entre estas duas esferas – escola e família do/a aluno/a surdo/a – se faz necessário e pertinente, para que o/a aluno/a surdo/a possa desenvolver-se a partir da valorização de suas potencialidades.

O nosso entendimento acerca do conceito de parceria entre escola e família do/a aluno/a surdo/a nasce do pressuposto de que o trabalho coletivo desenvolvido nas instituições educacionais só surtirá, de fato, em efeitos positivos se as pessoas que constituem o convívio familiar deste educando se interessar e participar de sua vida escolar, todavia também entendemos que a escola precisa fomentar estratégias as quais incluam as famílias em tal cenário. No contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva percebemos que este elo precisa ainda mais estar fortalecido, haja vista que a participação da família na vida do/a aluno/a dá-se de maneira ainda mais abrangente.

Com forma de fundamentar nossa afirmativa com relação à responsabilidade que a família deve ter com o processo de escolaridade do/a educando/a nos embasamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), na qual em seu artigo 1º afirma:

> A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, p.7)

Ao concordarmos com as afirmativas já realizadas, nossa discussão centraliza-se em averiguar se há parceria entre a escola e a família dos alunos/as surdos/as e se esta parceria é mediada pelos professores do AEE, como se dá e qual o efeito desta parceria no desenvolvimento escolar dos alunos/as surdos/as que perguntamos as nossas três entrevistadas *Você considera importante o AEE para os/as alunos/as surdos/as?*. Os resultados foram:

> O AEE para o aluno surdo é importantíssimo, já que é aqui que ele geralmente tem o primeiro contato, de maneira sistematizada, com a LIBRAS, como é o caso do aluno, ele chegou sem nada, nem português, nem LIBRAS, só gritava, e agora que tá tendo o acesso a LIBRAS, ele tá mais tranqüilo, ajuda em todos os sentidos, em casa, na sala de aula... (PROFESSORA DO AEE, entrevista concedida em 2017)

> Eu vejo assim, a sala de recursos é importante, ajuda muito, ele gosta de lá, porque ele tá sozinho, o problema é que o tempo lá é muito curto, ele aprende algo novo sobre a língua dele, mas na sala de aula a exigência é outra, a gente enquanto professora regular temos um monte de urgências pra dar conta, se o atendimento fosse mais longo ajudaria mais, porque assim ele aprenderia também os conteúdos da sala. (PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR, entrevista concedida em 2017)

> Eu não botava muita fé no atendimento não, achava que ele ia ali só pra se entreter, sabe? Só que hoje eu vejo que não é só isso, ele tá aprendendo a falar do jeito dele, em casa ele fica mais calmo, e isso só tá acontecendo depois que ele começou a ir para a sala de recursos. Então eu já percebi que é importante sim, até porque a professora me dá dicas de como devo agir com ele. (MÃE DO ALUNO, entrevista concedida em 2017)

ISBN: 978-85-5757-065-8

Analisando estas respostas observamos que a Professora do AEE, aponta a sala de recursos como uma espécie de divisor de águas na vida do aluno surdo, haja vista que o mesmo chegou ao espaço escolar sem conhecimento da língua de sinais e a partir das intervenções feitas no atendimento ele tem se apropriado da LIBRAS, o que, ao seu ponto de vista, tem contribuído tanto no processo educativo escolar, na sala regular, quanto nas interações familiares. Já a professora da sala de aula regular, descreve o AEE como um momento importante, porém, percebemos que ela o coloca como não tão significativo para o desempenho do aluno na sala de aula comum, devido seus apontamentos compreenderem que aprendizagem da LIBRAS no AEE não contribui para a apropriação dos conteúdos curriculares.

No caso da mãe do aluno, destacamos que inicialmente havia uma descrença quanto à eficácia do AEE na vida escolar e social do mesmo, mas que na medida em que ela foi percebendo uma mudança comportamental do filho, à medida que passou a frequentar o AEE.

Neste sentido, é perceptível que as nossas entrevistadas apresentam pontos de vista relativamente diferentes com relação à importância do AEE para o aluno. As falas da professora do AEE e da mãe do aluno apresentam aspectos positivos, pois apontam mudanças no comportamento do aluno e ainda possíveis contribuições na sua vida escolar. Porém, na fala de professora da sala de aula regular, vemos não haver clareza quanto à articulação entre o AEE e o contexto da sala de aula regular.

No que tange aos aspectos de articulação pedagógica entre as nossas professoras entrevistadas, dirigimos a seguinte pergunta: *Existe diálogo entre a professora do AEE e a professora da sala regular e a família do aluno surdo?*.Assim, obtivemos a seguinte resposta da professora da sala de aula regular:

> Nós sempre conversamos, às vezes ela me ajuda na elaboração de atividades, porque eu sei que é preciso adaptar, também ela me dá dicas, mas é tudo tão corrido, sabe? que eu confesso que eu faço o que posso, mas mesmo assim ainda é muito difícil, porque eu não sei LIBRAS, ele também não sabe direito, fico na dependência dela, mas são coisas diferentes que preciso apresentar para ele. Já com a família é mais complicado, que faz mais este diálogo é a professora do AEE, aí eu passo pra ela o que eu tô observando no aluno (PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR, entrevista concedida em 2017)

Com a mesma finalidade, perguntamos também a mãe do aluno *"Como é sua relação com a professora do atendimento e a professora da sala de aula regular?"*. Ela responde:

> Nossa, a professora do AEE é bastante atenciosa, ela sempre diz o que tá fazendo no atendimento, fala que é importante que eu aprenda a língua dele e não só ele aprenda, eu tô pensando em fazer o curso de Libras, só preciso arrumar tempo. Ela também se preocupa em me informar sobre como ele tá indo no geral, na sala de aula, com os coleguinhas, eu acho isso ótimo, por que fico por dentro de tudo. É mais fácil ela me informar que a professora da sala. Acho que é porque professora do AEE tá mais próxima ao meu filho sozinho. (MÃE DO ALUNO, entrevista concedida em 2017)

ISBN: 978-85-5757-065-8

À professora do AEE perguntamos da seguinte maneira: *Como você media o diálogo entre a família e a professora da sala regular?*,e a resposta foi a seguinte:

> Busco mediar da forma mais dialógica possível, o que eu converso com a família passo para a professora e vice-versa. Eu percebo que há uma certa resistência tanto por parte da família chegar mais próximo da professora regular, quanto por parte da professora que não se aproxima, no final eu fico ali mesmo na função de mediadora deste dialogo, mas não vejo isso, no todo como ruim, acho que ter alguém para mediar esta articulação já é alguma coisa, penso que rompe algumas barreiras já pré-estabelecidas entre a escola e a família. Quem sabe não é o começo para uma relação saudável que vise o bem comum do aluno?. (PROFESSORA DO AEE, entrevista concedida em 2017)

Observamos que as respostas obtidas apontam para o sentido de que o diálogo ocorre de maneira direta entre a professora do AEE e a professora da sala regular, e entre a professora do AEE e a mãe do aluno surdo, não havendo interação entre a professora da sala de aula comum e a mãe do aluno surdo. Como a professora do AEE bem coloca, ela encontra-se na posição de mediadora entre a professora regular e a mãe do aluno, deixando-as a informadas do que cada uma de forma isolada trabalha com o aluno.

No que tange a compreensão das nossas entrevistadas quanto às possíveis melhorias nas intervenções e mediações feitas pela professora do AEE com o aluno, dirigimos a mesma pergunta para as três, sendo esta: *Existe algo que você considere que é preciso repensar quanto ao atendimento educacional especializado realizado com o aluno e a mediação feita pela professora do AEE com a professora da sala regular e com a família?*. A saber:

> Para mim o atendimento tá sendo muito bom, como eu havia falado, converso muito com a professora do AEE, acho que tá dando certo, diminuiu as reclamações da sala de aula, ele tá mais calmo e também tá aprendendo coisas novas. Pra mim tá funcionando, eu prefiro agora que antes. (MÃE DO ALUNO, entrevista concedida em 2017)

> Acho que o atendimento tá servindo em alguns aspectos, ele tá aprendendo novos sinais, tá mais atento, mas ao mesmo tempo é o que eu já falei antes, não vejo tanta diferença com relação a aprendizagem em sala de aula, neste sentido ele continua desatento, não mostra interesse, então vejo que é preciso pensar alguma forma para ajudar neste sentido, porque o que é cobrado em sala de aula é aprender os conteúdos. O diálogo acontece entre eu e a professora da sala de recursos, só que a família meio que se isenta, aí dificulta, acho que a professora do AEE deveria conscientizar a família quanto a isso. (PROFESSORA DA SALA DE AULA REGULAR, entrevista concedida em 2017)

> O atendimento tem funcionado, dentro de algumas limitações, é claro, por exemplo, a família dele não sabe Libras, a professora também não, as adaptações feitas são pouquíssimas, esse é o primeiro contato da criança com a língua de sinais, o que dificulta de certa forma o trabalho do intérprete, porque ele muitas vezes precisa ensinar o sinal pra poder a criança entender o que tá sendo explicado, e isso é complicado. Aqui na sala nós estamos alfabetizando ele na Libras, pra podermos partir para o português, e essa construção de vocabulário é demorado, o atendimento não dá conta. O

ISBN: 978-85-5757-065-8

> que tenho tentado fazer é esclarecer a família quanto à importância da comunicação em casa ser em Libras e aqui na escola a professora regular adaptar as atividades, porque senão o processo não anda. (PROFESSORA DO AEE, entrevista concedida me 2017)

Diante dos resultados, mais uma vez verificamos que a professora do AEE é a principal mediadora entre a aprendizagem, bem como entre a professora da sala regular e a mãe do aluno. Observamos que em alguns momentos a professora da sala de aula regular atribui toda a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno à professora do AEE, devido ela dizer que o que tem sido feito no AEE não tem sido muito significativo no que se refere à aprendizagem dos conteúdos em sala de aula por parte do aluno. Essa afirmativa da professora regular nos faz aferir que a mesma ainda não tem claro o entendimento das atribuições do professor do AEE, que no caso do aluno surdo, dentre outros, é fazer com que ele desenvolva suas habilidades através do uso da LIBRAS.

Diante o exposto, consideramos que é preciso repensar a prática pedagógica desenvolvida, tendo em vista que a língua de sinais sozinha não garantirá uma aprendizagem eficaz, mas, ela favorece o desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Ao entender que o ato de educar dá-se por meio da parceria participativa, de forma que, no contexto da educação dos/as alunos/as surdos/as compreender quais são as formas de alcançar o bom desempenho é primordial e que destacamos a afirmativa de Reis (2007), quando fala que

> A escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p. 6)

A partir das observações deste estudo, compreendemos que a nova configuração escolar, demanda uma nova estruturação, principalmente nos aspectos profissionais, sendo a figura do/a professor/a do AEE um referencial na organização do diálogo, fomento esta parceria entre escola e família, pois constatamos este papel da professora do AEE, nas relações estabelecidas com a professora da sala regular, quanto com a mãe do aluno, na medida em que estas apontaram importantes mudanças no desenvolvimento do aluno após o acompanhamento da professora no AEE.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme inicialmente objetivamos, analisar se há parceria entre a escola e a família de um aluno surdo e se esta parceria é mediada pelos professores do Atendimento Educacional Especializado, percebendo como se dá e qual o efeito no desempenho escolar de um aluno surdo matriculado em uma escola pública do município de João Pessoa-PB, chegamos ao término deste trabalho considerando que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem causado transformações consideráveis dentro do espaço escolar,

ISBN: 978-85-5757-065-8

e consequentemente na vida de todas as pessoas que nele estão envolvidas. O AEE passa a ser compreendido como uma peça fundamental na suplementação do processo educativo das pessoas surdas. Observamos também uma grande preocupação quanto ao processo de aquisição/aprendizagem de uma língua que torne o/a aluno/a proficiente e autônomo em suas habilidades no ato de apreender.

No contexto do cenário brasileiro verificamos que a Educação Inclusiva, inicialmente, contou com o apoio de educadores, pais, políticos e personalidades, as quais se identificavam com o processo educativo das pessoas com deficiência, portanto, foi este grupo de pessoas que contribuíram de forma significativa na construção e consolidação da modalidade de ensino Educação Especial.

Portanto, é em meio a este cenário de lutas e conquistas que nasce a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual é defendido o direito de que todos/as os/as educandos/as estudem em uma mesma escola, recomendando assim, a obrigatoriedade da oferta e garantia da matrícula de pessoas com deficiência – intelectual, visual, auditiva, física, múltiplas – e ainda com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, sendo o grupo público alvo da Educação Especial. Consideramos também importante destacar que dentro desta proposta política e da Educação Especial enquanto modalidade de ensino perpassa todos os níveis da educação escolar.

Neste sentido, entendemos que o/a professor/a do AEE é um profissional importantíssimo dentro da proposta da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, haja vista que ele é o mediador fundamental das práticas pedagógicas dentro e fora da escola para a inclusão.

O estudoaponta a parceria da escola – professora do AEE e professora da sala regular – e família com fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo, porém verificamos que o processo de parceria ainda se dá de maneira inconsistente, haja vista que, as expectativas quanto ao desenvolvimento educacional do aluno, ao nosso ver, estão sendo depositados de forma muito intensa unicamente na professora do AEE.

Neste sentido, consideramos que a atuação em parceria de fato não tem ocorrido de maneira cooperativa, apesar da professora do AEE desempenhar um esforço significativo no que diz respeito à conscientização tanto da mãe do aluno surdo, quanto da professora da sala regular, no que tange a importância de seus papéis neste processo educativo. Através das falas trazidas neste estudo, analisamos que a mãe do aluno tem buscado contribuir e participar da vida escolar do mesmo. Quanto à professora da sala de aula regular, observamos certa resistência em relação ao agir de forma articulada com a professora do AEE, mas que ainda assim o diálogo tem acontecido e as mediações e adaptações têm sido sugeridas.

Este estudo contribui para o campo teórico na medida em que discute uma temática importante no contexto da Educação de Surdos, frente às mudanças no cenário escolar trazidas através do AEE para Surdos, destacando a figura do professor do AEE na mediação da aprendizagem do aluno surdo e parceria com o professor da sala de aula regular e a família do educando.

Concluímos que o processo de inclusão do/a aluno/a surdo/a requer uma ressiginificação e, portanto desconstrução de práticas educacionais que padronizam os/as alunos/as,

ISBN: 978-85-5757-065-8

desconsiderando assim suas potencialidades. É dentro deste cenário de desconstrução que o/a professora do AEE se faz necessário, tanto na fomentação de práticas pedagógicas eficazes, quanto na promoção de diálogos entre os envolvidos na educação do/a aluno/a, pois, este profissional apresenta-se como um mediador nas relações interpessoais da comunidade escolar do público alvo do AEE e a família do/a aluno/a surdo/a. Assim, consideramos que, esta pesquisa aponta possibilidades para novas discussões no campo do Estudos Surdos, a exemplo da construção de novas propostas educativas que aproximem e fortaleçam a parceria entre escola e família subsidiada pelo profissional do AEE.

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil De 1988**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acessado em maio de 2017.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acessado em maio de 2017.

_____. **Lei n° 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acessado em maio de 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 5626/05**. Brasília, DF, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acessado em maio de 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acessado em maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010: **Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acessado em maio de 2017.

_____. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acessado em maio de 2017.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

CAETANO, Luciana Maria. **Dinâmicas para reunião de pais: Construindo a parceria na relação escola e família.** São Paulo: Paulinas, 2009.

FERNANDES, E. Língua de Sinais, Educação de Surdos, L1 e L2. In: **Boletim informativo do XI Encontro Nacional da ANPOLL**, João Pessoa, p. 6549-550, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa e Subjetiva e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUARINELLO, A. C. **A influência da família no contexto dos filhos surdos**. J. Bras. Fonoaudiol.,Curitiba, v. 3, p. 28-33, 2000.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HALL, Stuart. O trabalho da representação. Em: HALL, Stuart (org.) Representação. Representação cultural e práticas significantes culturais. Londres / Thousand Oaks / Nova Deli: Sage / Open University, 1997.

LOPES, Maura C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Orgs.) **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul:EDUNISC, 2004. p. 33-55.

MANTOAN, Maria Tereza E. Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação. **Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino**.2004.

ORLANDI, Eni P. A leitura e os leitores possíveis. In : ORLANDI (org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes. 1998. p. 07-24.

PERLIN, Gladis. **Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2003.

REIS, Risolene Pereira. In. **Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.

YIN, Robert K. **Pesquisa Estudo de Caso - Desenho e Métodos**, 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 1994.

UNESCO. Ministério da Educação e Ciência (1994). **Relatório Final sobre a Conferência sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade**. Salamanca, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acessado em maio de 2017.

WAIDMAN, Maria Angélica P. et al. **Família e necessidades. Revendo estudos**. Rev. Acta Scientiarum, Maringá, 2004.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADO

Entrevista direcionada à professora do Atendimento Educacional Especializado

- *Você considera importante o AEE para os/as alunos/as surdos/as?*
- *Como você media o diálogo entre a família e a professora da sala regular?*
- *Existe algo que você considere que é preciso repensar quanto ao atendimento educacional especializado realizado com o aluno e a mediação feita pela professora do AEE com a professora da sala regular e com a família?*

Entrevista direcionada à professora da Sala de Aula Regular

- *Você considera importante o AEE para os/as alunos/as surdos/as?*
- *Existe diálogo entre a professora do AEE e a professora da sala regular e a família do aluno surdo?*
- *Existe algo que você considere que é preciso repensar quanto ao atendimento educacional especializado realizado com o aluno e a mediação feita pela professora do AEE com a professora da sala regular e com a família?*

Entrevista direcionada à mãe do aluno

- *Você considera importante o AEE para os/as alunos/as surdos/as?*
- *Como é sua relação com a professora do atendimento e a professora da sala de aula regula?*
- *Existe algo que você considere que é preciso repensar quanto ao atendimento educacional especializado realizado com o aluno e a mediação feita pela professora do AEE com a professora da sala regular e com a família?*

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA INCLUSÃO SOCIAL DOS POVOS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE AREIA BRANCA – RN

José Aldo de Melo
Ady Canário de Souza Estevão

RESUMO
A finalidade deste trabalho foi verificar a acessibilidade nas escolas públicas municipais de ensino fundamental de 1º ao 5º ano do campo da cidade de Areia Branca. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa através de pesquisas bibliográficas acerca da legislação e normas vigentes, questionário e entrevista com professores, supervisores, alunos e pais de alunos para realizar a coleta de dados, para entender a realidade arquitetônica dessas escolas e as possíveis mudanças para inclusão dos povos de comunidades. Como resultados, verificamos que não houve, há alguns anos, políticas de inclusão ao deficiente físico e de pessoas com mobilidade reduzida. Pode-se concluir que as escolas públicas do campo de Areia Branca precisam de investimentos para que possam se adequar às normas exigidas, uma vez que das instituições avaliadas, existem apenas rampas de acesso na porta de entrada; não há banheiros adaptados, corrimões, bebedouros adaptados aos cadeirantes. Somente cinco escolas possuem rampas de acesso, porém no geral, nenhuma escola está adaptada de maneira exigida pelas normas.

Palavras-chave: Acessibilidade; Adequação; Escolas Públicas do Campo.

RESUMEN
La finalidad de este trabajo fue verificar la accesibilidad en las escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental de 1º a 5º año del campo de la ciudad de Areia Branca. La metodología adoptada fue el abordaje cualitativo a través de investigaciones bibliográficas acerca de la legislación y normas vigentes, cuestionario y entrevista con profesores, supervisores, alumnos y padres de alumnos para realizar la coleta de datos para entender la realidad arquitectónica de esas escuelas y, Los posibles cambios para la inclusión de los pueblos de comunidades. Como resultados, verificamos que no hubo, hace algunos años, políticas de inclusión al discapacitado físico y de personas con movilidad reducida. Se puede concluir que las escuelas públicas del campo de Areia Branca necesitan inversiones para que puedan adecuarse a las normas exigidas, ya que de las instituciones evaluadas, sólo existen rampas de acceso en la puerta de entrada; No hay baños adaptados, pasamanos, bebederos adaptados a los sillones. Sólo cinco escuelas poseen rampas de acceso, pero en general, ninguna escuela está adaptada de manera exigida por las normas.

Palabras clave: Accesibilidad; Adecuación; Escuelas Públicas del Campo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

A temática da acessibilidade vem ganhando espaços dentro de universidades, congressos, seminários, à medida que aumenta a preocupação em atender as dificuldades das pessoas com deficiencia para que estas possam interagir naturalmente com a sociedade.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) ampara o direito à livre locomoção e acesso, porém, muitas pessoas têm dificuldade de exercer este direito por falta de acessibilidade. Entre essas, se enquadram deficientes físicos, pessoas com mobilidade reduzida, ou até mesmo aqueles com saúde física que se encontram, por exemplo, com dificuldades de atravessar as ruas por falta de acesso seguro para pedestres.

Assim, a temática é de interesse social, servindo de algum modo para contribuir com a discussão sobre o acesso às áreas de uso público, tendo o direito de usufruir dos locais de cultura, lazer e trabalho, com qualidade de vida.

Essa acessibilidade tem respaldo na Norma Técnica NBR 9050/2015, que é apresentada como fonte de orientação para acessibilidade em edificações na construção ou reforma. Além disso, possui embasamento no desenho universal que visa à criação de ambientes livres de barreiras e de fácil utilização, por qualquer pessoa.

Assim, o presente trabalho discutiu a acessibilidade por deficientes físicos cadeirantes, em acessar prédios públicos escolares. O interesse nesse assunto surgiu a partir de observações de escola sem acesso arquitetônico. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho consistiu em verificar a adequação das escolas públicas quanto à acessibilidade, valorizando o cumprimento de normas e leis, e salienta a importância de um profissional adequado em Atendimento Educacional Especializado, a fim de projetar de maneira adequada os acessos para cadeirantes. Deve ter um arquiteto, um engenheiro, alguém também do setor de infraestrutura que possa projetar uma estrutura segura, a fim de garantir o acesso das crianças à escola.

Para a realização deste trabalho foi feita uma pesquisa de campo em escolas públicas municipais de comunidades do campo da cidade de Areia Branca RN, com levantamento dos principais itens construtivos, por exemplo, rampas de acesso à entrada da escola, banheiros adaptados para usar com segurança, bem como tudo aquilo que diz respeito ao ambiente acessível, que se encontra fora das normas e lei da acessibilidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Existem barreiras que impedem que a Educação Inclusiva torne-se realidade no cotidiano das escolas, algumas têm sido apontadas no contexto desse trabalho, como por exemplo, a precária ou inexistente acessibilidade física das escolas. Assim, com base teórica nos autores da pesquisa, pode-se perceber as contribuições indispensáveis deles acerca da educação inclusiva, visto que essas contribuições torna o trabalho mais conciso e com bastante clareza, tais como: Bueno (1999; 2001); Glat & Nogueira (2002); Mendes (2001; 2002; 2003); Baumel (2003); Braun, Pletsch & Sodré (2003); Glat, Ferreira, Oliveira & Senna (2003); Pletsch (2005); Pletsch & Fontes (2006); Rodrigues (2006), entre outros.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A Constituição Federal de 1988 estabelece a partir de ações do Poder Público com o intuito de assegurar a educação para todos em sua forma mais ampla: o acesso e a permanência no ensino obrigatório, gratuito e de boa qualidade.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) prevê a garantia de vagas na escola regular para educandos com necessidades especiais desde a Educação Infantil.

Para isso a instituição de ensino deve estar pronta para receber o educando com necessidades especiais e/ou mobilidade reduzida. Isso compreende não só a adaptação do espaço arquitetônico da instituição como também a habilitação e formação de profissionais para que a inclusão dos educandos com necessidades especiais no contexto educacional aconteça naturalmente.

De acordo com as Normas Técnicas Brasileiras de Acessibilidade (ABNT/NBR – 9050/2015,p185 "acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço, mobiliário, equipamento urbano e elementos" .

Sendo assim, todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta norma para serem considerados acessíveis.

É então, neste contexto, que a escola deve se tornar o ambiente mais acessível e adaptado para inclusão de seus alunos com necessidades educacionais especiais, bem como de modificações e adaptações na sua estrutura física, para que ocorra a eliminação de qualquer tipo de barreira ao ensino escolar de qualidade.

Muitas vezes, a solução para os problemas arquitetônicos e estruturais não está na construção de novos empreendimentos, mas nas adaptações necessárias desses espaços aos deficientes físicos, para que deixem sua condição de excluídos da sociedade e passem a manter uma relação de autonomia e segurança em todos os âmbitos sociais, inclusive no escolar. Nesse aspecto priorizamos a inclusão escolar, que "implica numa reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal" (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 235).

Nem sempre o acesso de todos sem distinção a locais públicos foi permitido. O processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem. A estrutura das sociedades desde os seus primórdios, sempre negou o acesso as crianças com necessidades especiais e privando-as de liberdade, essas pessoas sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas (MACIEL, 2000).

Nas décadas de 1980 e 1990, houve uma proposta inovadora em relação à anteriormente citada, cujos resultados não modificaram a realidade educacional. Essa nova concepção propunha que os sistemas educacionais passassem a ser responsáveis por criar condições de promover uma educação de qualidade e proporcionar adequações que atendessem às necessidades requisitadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> [...] esse paradigma é o da inclusão social – as escolas (tanto comuns como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas, etc. É o sistema educacional adaptando-se às necessidades de seus alunos (escolas inclusivas), mais do que os alunos adaptando-se ao sistema educacional (escolas integradas) (SASSAKI, 1998, p. 09-17).

Segundo Carvalho (2005), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien/Tailândia 1990, ao abordar a importância de universalizar o acesso à educação e promover a equidade, destacou que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com necessidades especiais requerem atenção especial e é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos de todo e qualquer tipo de necessidade especial, como parte integrante do sistema educativo.

Soler (2005) observa que desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação BRASIL.(1996) está acontecendo uma revolução no sistema educacional brasileiro, o qual demonstra estar empenhado na tarefa de se transformar em um sistema que reconheça e valorize a diversidade.

Soler (2005) salienta ainda que o termo inclusão foi verdadeiramente oficializado no campo educacional em 1994 com a Declaração de Salamanca, em Salamanca – Espanha, sendo essa uma Conferência Mundial de Educação Especial, representando 98 Governos e 25 Organizações Internacionais que aconteceu entre 7 e 10 de junho. Trata-se de uma resolução, a qual apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências.

De acordo com a Declaração de Salamanca UNESCO, (1994): "Aquele com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança e ser capaz de satisfazer tais necessidades".

No entanto, Sassaki (2006) afirma que no Brasil, temos uma legislação bastante variada e rica, mas que contém muitos pontos negativos, funcionando como discriminação às avessas. Salienta que são necessárias leis de caráter inclusivista, para que todas as pessoas possam se sentir pertencentes à sociedade, com oportunidades iguais.

A ABNT NBR 9050/2015, estabelece por acessível "todo espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, implicando tanto em acessibilidade física quanto de comunicação" (p. 203).

A Associação Brasileira de Normas Técnicas, em 2015, estabeleceu a terceira edição da NBR 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos, a qual possui como objetivo principal estabelecer critérios e parâmetros técnicos a serem observados na construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos quanto às condições de acessibilidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O Decreto 5.296 de 2 de Dezembro de 2004, que regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, determina no seu Artigo 5º que:

> Os órgãos da administração pública direta, indireta e fundacional, as empresas prestadoras de serviços públicos e as instituições financeiras deverão dispensar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

No parágrafo 1 o considera-se, para os efeitos deste Decreto, pessoa com deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690/2003 como sendo aquela que possui limitação ou incapacidade para desempenho de atividade (BRASIL, 2004). E ainda define deficiência nas seguintes categorias:

> [...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação, ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, p. 02).

E para os fins de acessibilidade, considera-se:

> [...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

Neste mesmo decreto, barreiras são definidas como qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.

As barreiras urbanísticas são definidas como aquelas existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público e barreiras urbanísticas as existentes no entorno e interior das edificações de uso público e coletivo e no entorno e nas áreas internas de uso comum.

Sendo assim, entendemos que nas escolas públicas deve encontrar uma maneira de eliminar as barreiras existentes para oferecer o acesso necessário. De acordo com o Art. 24 do Dec. 5.269/2004:

> Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004).

De acordo com a legislação vigente. Para que um estabelecimento de ensino tenha sua autorização de funcionamento, abertura ou renovação de curso concedida, ele deverá comprovar que está cumprindo todas as regras previstas nas normas técnicas de acessibilidade da ABNT, na legislação específica ou no Decreto 5.269 de 12 de dezembro de 2004.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Este Decreto diz que o estabelecimento entre outras definições, deve comprovar que coloca à disposição de alunos e funcionários com deficiência ou com mobilidade reduzida ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas. As escolas devem comprovar que em seu ordenamento interno:

> (...) contém normas sobre o tratamento a ser dispensado a professores, alunos, servidores e empregados portadores de deficiência, com o objetivo de coibir e reprimir qualquer tipo de discriminação, bem como as respectivas sanções pelo descumprimento dessas normas (BRASIL, 2004).

Matiskei (2004) atribui ao Estado a tarefa de buscar caminhos para a superação dos obstáculos presentes na sociedade que distanciam os excluídos do acesso aos bens e serviços e, especificamente quanto à inclusão escolar (direito à educação).

Segundo estimativa da Organização das Nações Unidas (ONU), para os países em estágio de desenvolvimento, no Brasil, 10% da população tem algum tipo de deficiência, ou seja, 15 milhões de pessoas, a maioria deles na faixa etária de zero a seis anos. Desses, 6 milhões e 500 mil são deficientes mentais; 3 milhões e 500 mil deficientes físicos; 1 milhão e 800 mil auditivos; 2 milhões e 350 mil deficientes múltiplos e 850 mil deficientes visuais (MORAES, 2004).

Para alunos com deficiência física, as decisões sobre adequações curriculares podem incluir as modalidades de apoio que favoreçam ou viabilizem a sua eficácia, favorecendo oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que se vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.

Podemos caracterizar como medidas efetivas as seguintes propostas do PCN – Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1999), quando apresenta a importância de valorizar no atendimento educacional especializado a toda pessoa que apresenta necessidades especiais e mobilidade reduzida.

Sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação adaptados às possibilidades do aluno impedido de falar: sistemas de símbolos (baseados em elementos representativos, em desenhos lineares, sistemas que combinam símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, sistemas baseados na ortografia tradicional, linguagem codificada), auxílios físicos ou técnicos (tabuleiros de comunicação ou sintetizadores mecânicos, tecnologia microeletrônica), e outros (BRASIL, 1999).

Adaptação dos elementos materiais: edifício escolar (rampa deslizante, elevador, banheiro, pátio de recreio, barras de apoio, alargamento de portas, etc.) mobiliário (cadeiras, mesas e carteiras); materiais de apoio (andador, coletes, abdutor de pernas, faixas restringidoras, etc.); materiais de apoio pedagógico (tesoura, ponteiras, computadores que funcionam por contato, por pressão ou outros tipos de adaptação, etc.) (BRASIL, 1999).

Deslocamento de alunos que usam cadeira de rodas ou outros equipamentos, facilitado pela remoção de barreiras arquitetônicas para facilitar o acesso à escola e em todas as partes dela para que a pessoa possa estar incluída.

De acordo com (BRASIL, 1999, p. 54), elementos de apoio são familiares, amigos,

ISBN: 978-85-5757-065-8

profissionais que atuam na escola, recursos físicos, materiais e ambientais, as atitudes, os valores, crenças, princípios, as deliberações e decisões políticas, legais e administrativas, os recursos técnicos e tecnológicos e também os programas e serviços de atendimentos genéricos e especializados.

DEFICIÊNCIA FÍSICA

Deficiência física pode ser definida como "diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas" (BRASIL, 2004).

Alguns aspectos da deficiência física podem ser levados em consideração quando analisarmos sua classificação e suas possibilidades de inclusão na escola e na sociedade.

Segundo o Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial (BRASIL, 2006), ela pode ser classificada como "temporária", que é aquela que quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores; "recuperável", quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingidas; "definitiva", quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência.

Há também a deficiência "compensável", a qual permite melhora por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese (BRASIL, 2006, p. 19).

Segundo as mesmas fontes, a deficiência física pode ser de causa "hereditária" quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente; de forma "congênita", quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intrauterina ou pode ser "adquirida", quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações (BRASIL, 2006, p. 19).

Além das causas já citadas, algumas doenças, acidentes ou lesões podem provocar a deficiência física como as "doenças no sistema osteoarticular", as quais caracterizam-se por provocar destruição, deformidade, má formação ou processo que venha comprometer os ossos e/ou articulações".

Estas doenças podem ser causadas por problema traumático ou genético, alteração no desenvolvimento embrionário, doenças vasculares, sanguíneas, degenerativas e infecciosas, tumores, alterações metabólicas, má postura e alterações de outros órgãos, aparelhos ou tecidos (BRASIL, 2006, p. 19).

As doenças musculares caracterizam-se por: (a) atrofias musculares neurógenas, decorrentes de alteração do sistema nervoso central ou periférico que, pela falta de estímulos neurógenos para o trofismo e a atividade contrátil do músculo, levam à perda da força e atrofia; (b) atrofias miógenas, decorrentes da alteração das próprias fibras musculares.

Entre as miopatias – doenças do músculo – as mais comuns são: distrofias musculares progressivas – caracterizada pela diminuição da força e atrofia progressiva pela degeneração das fibras, de origem genética; miopatias metabólicas – anomalias bioquímicas, de causa genética, que interferem no desenvolvimento normal da contração muscular; e miosites – doenças inflamatórias dos músculos, de causas infecciosas, parasitárias e degeneração do

ISBN: 978-85-5757-065-8

tecido conjuntivo do músculo.

Doenças do Sistema Nervoso – Provocada por afecções (doenças) do sistema nervoso central (encefálico e medula) e do sistema nervoso periférico (gânglios, raízes e nervos), que podem ter várias causas: genéticas, infecciosas, tóxicas, metabólicas, alérgicas, vasculares, traumáticas, tumorais e até desconhecidas.

As doenças podem assumir várias formas como afecções das raízes raquídeas e dos nervos periféricos, que interrompem os impulsos motores, sensoriais e vegetativos entre o sistema nervoso central e os músculos, pele e órgãos, trazendo alterações variadas e acordo com a sede e a causa da lesão;

Afecções da medula, que, em geral, interrompem os impulsos nervosos que transitam pelas fibras de neurônios motores e sensoriais, entre as estruturas periféricas e o encéfalo, levando a perturbações vegetativas e esfincterianas, da motricidade da coordenação, do tônus, da sensibilidade.

E também afecções do encéfalo, que pode levar a lesões do tronco encefálico, que se manifestam não só por alterações motoras e sensoriais, por ser um local de transito de fibras nervosas entre a medula e o encéfalo e ter núcleos de origem de nervos cranianos, como também, e principalmente, por ser a sede dos centros vegetativos vitais, como os centros vasomotores, respiratórios.

As alterações corticais podem apresentar sinais irritativos (crises epiléticas) e deficitários com alterações motoras, sensoriais, perceptivas, psíquicas, da linguagem e vegetativas, na dependência do lóbulo afetado.

As alterações da parte profunda dos hemisférios levam ao aparecimento de movimentos involuntários anormais, tremores, espasmos e alterações do tônus muscular; afecções do cerebelo que levam a alterações do tônus, da coordenação e do equilíbrio. A lesão medular – Caracteriza-se pela interrupção da passagem de estímulos nervosos pela medula.

A lesão medular pode ser: (a) de origem traumática, geralmente associada a acidentes automobilísticos ou motociclísticos, mergulho, agressão com arma de fogo ou queda; e (b) de origem patológica: hemorragias, tumores, infecções por vírus, e etc. (BRASIL, 2006, p. 20-22).

Ostomia é uma intervenção cirúrgica para construção de um novo trajeto para saída de fezes e urina. Quando é realizada no intestino grosso, chamamos de colostomia; quando é realizada no intestino delgado (fino) chamamos de ileostomia.

Queimaduras – Muito frequentes em crianças, levam ao desfiguramento e alteram a elasticidade dos tecidos, limitando os movimentos. Em alguns casos, dependendo da gravidade da queimadura, é necessário realizar a amputação de um ou mais membros (BRASIL, 2006, p. 20-22).

Paralisia cerebral – Lesão não progressiva do cérebro em desenvolvimento. É uma lesão provocada, muitas vezes, pela falta de oxigenação nas células cerebrais. Uma criança com paralisia cerebral pode apresentar alterações que variam desde pequenas alterações motoras ou uma maneira diferente de andar até a inabilidade para escrever ou segurar um objeto, falar ou deglutir. Existem várias formas clínicas, associadas ou não à deficiência mental, a epilepsia e aos distúrbios sensoriais (BRASIL, 2006, p. 20-22).

Deficiência múltipla: segundo os parâmetros curriculares nacionais - Necessidades

ISBN: 978-85-5757-065-8

Educacionais Especiais (BRASIL, 1999). É a associação no mesmo indivíduo, de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), com comprometimento que acarreta atraso no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa (BRASIL, 2006, p. 20-22).

METODOLOGIA E RESULTADOS

Segundo ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas, a metodologia do trabalho deu-se a partir de observação em dez escolas e entrevistas com os gestores de comunidades rurais da cidade de Areia Branca, com isso, vimos que essas escolas não apresentavam arquitetura adequada para pessoas com necessidades especiais, visto que foi a partir daí que observamos escolas sem rampas de acesso, banheiros sem adaptações dentre outros espaços dessas escolas que infringem a lei e excluem essas pessoas de seus direitos de inclusão escolar e social.

Pode-se caracterizar essas escolas campo de pesquisa como escolas inadequadas para o funcionamento legal, pois não apresentam adaptações previstas em lei. Simplesmente oferecem rampas inacabadas (ver fotos) e espaços sem estrutura métrica adequada para o tráfego de cadeirantes.

Figura 1: Frente da escola com vista à rampa de acessibilidade.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

Figura 2: Frente da escola mostrando a rampa de acessibilidade, pois não se adequa às exigências da norma.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

Figura 3: Entrada da escola com piso que serve para cadeirantes, porém não é rampa com acessibilidade.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Figura 4. Frente da escola onde mostra a mesma sem estrutura para acesso de pessoas com deficiência e com mobilidade reduzida.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

Figura 5. Frente da escola com portas estreitas impedindo o acesso aos cadeirantes.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

Figura 6. Espaço no interior da escola onde dá acesso aos cadeirantes se locomoverem, porém, não apresenta estrutura adaptada para locomoção dos cadeirantes.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

Figura 7: Entrada da escola totalmente sem espaço de acessibilidade para os cadeirantes.
FONTE: Diretora escolar, 2017.

Desta forma, percebe-se que a construção dessas escolas não levaram em consideração a inclusão de pessoas com necessidades especiais físicas e/ou mobilidade reduzida.

A escolha das escolas deu-se porque, uma vez trabalhando em uma dessas, veio o interesse e a escolha para realizar esse trabalho; trabalho esse que me faz alcançar os objetivos de despertar na comunidade a consciência que todos com necessidades especiais têm de ter escolas adaptadas com rampas e mobílias para o uso adequado e o direito de usufruir de todos os espaços da escola.

Objetivamos também que a comunidade apresente interesse na inclusão de pessoas com necessidades especiais.

É salutar o resultado da pesquisa, uma vez que constatamos que 07 (sete) das escolas pesquisadas não apresentam arquitetura adequada para o acesso de pessoas com necessidades especiais, desta forma, percebemos que o poder público deveria intervir com mais interesse e amplitude, desde a estrutura física às políticas públicas de formação de professor e nos materiais pedagógicos que servirão de recursos para que as pessoas com necessidades especiais sintam incluídas.

Foi uma análise plural, do ponto de vista profissional e pessoal, pois foi uma pesquisa que corroborou para a ampliação dos conhecimentos e a certeza da realidade que a inclusão é possível.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Vale salientar que é uma avaliação que deixa respaldo para acreditar que as pessoas com necessidades especiais necessitam urgentemente de políticas de inclusão e que a população rural carece respeito e atenção na educação dos filhos, sobretudo aqueles que necessitam de atendimento educacional especializado.

Das 10 (dez) escolas analisadas, verificamos que 07 (sete) escolas não possuem projeto para eliminação de barreiras arquitetônicas e físicas. As adaptações são apenas mencionadas nos planos de ação apresentados pelos candidatos ao cargo de direção na época das eleições.

Nas escolas que foram contempladas com verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Acessibilidade, foram realizadas algumas adaptações como rampas de acesso na entrada da escola ou banheiro adaptado, a maioria das escolas informou que as adaptações referentes à inclusão que ocorreu, foi na aquisição de materiais e equipamentos para uso nas salas de recursos, às quais recebem alunos com outros tipos de deficiências, como dificuldades de aprendizagem, deficiência auditiva, entre outros e que, a verba não é suficiente para as adaptações físicas ou arquitetônicas necessárias para que se tenha a real acessibilidade física.

A pesquisa constatou que apenas 05 (cinco) alunos com deficiência física frequentam as escolas públicas municipais de ensino fundamental, sendo 03 (três) alunos cadeirantes e 02 (dois) com dificuldades na área motora, ou seja, com mobilidade reduzida.

Na escola que se referia às adaptações físicas ou arquitetônicas necessárias para receber alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida, duas pessoas responsáveis pelas escolas responderam que se algum aluno deficiente fosse matriculado, buscariam as adaptações necessárias.

No entanto, sobre a necessidade de mobiliário adequado, uma pessoa respondeu que na escola não possui, porque não haveria necessidade; outra respondeu que quanto ao uso da carteira escolar, o pessoal da escola dá seu jeito próprio para adaptar o aluno cadeirante; o mais difícil era o acesso à quadra de esportes, onde existem degraus dificultando, assim, o acesso.

Quase todas as escolas analisadas, necessitam de modificações básicas para acessibilidade, pois foram verificadas barreiras como degraus no acesso às salas de aulas, banheiros sem adaptação adequada ou mal adaptados, balcões altos nas cantinas e nas secretarias, acessos irregulares com pisos desnivelados, entre outros fatores que impedem a acessibilidade.

Em 06 (seis) escolas municipais foi observada a existência de rampas para o acesso às salas de aula. Nesses locais o acesso é restrito às pessoas ditas “normais”. Se houver matrícula de aluno com deficiência ou com mobilidade reduzida, ele será acomodado em salas de aula não adaptadas, onde para superar as necessidades existentes, são feitas adaptações em outros espaços.

De acordo com Machado (1999, p. 79), as crianças com deficiência física têm capacidade cognitiva semelhante à de colegas e podem realizar as atividades com bom desempenho, desde que as limitações físicas sejam contornadas. A grande limitação é o deslocamento na escola, na maioria dos casos há dificuldades em relação às edificações da escola e dificuldades em relação às escadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Foi observado também que quase todas as escolas têm algum tipo de barreiras no acesso à entrada como calçada irregular.

Mesmo nas escolas onde existem as rampas, falta barra de apoio ou corrimão e, em 61% das escolas existem desníveis nos acessos às salas de aulas.

Conforme a norma de acessibilidade atualizada para PDF nas escolas, no item 8.6.4 "Pelo menos 5% dos sanitários, com no mínimo um sanitário para cada sexo, de uso dos alunos, devem ser acessíveis" (ABNT, 2015).

Recomenda-se, além disso, que "pelo menos outros 10% sejam adaptáveis para acessibilidade." Nas salas de aula, quando houver mesas individuais para alunos, "pelo menos 1% do total de mesas, com no mínimo uma para cada duas salas de aula, deve ser acessível a P.C.R." e no item 8.6.9., "todos os elementos do mobiliário urbano da edificação como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis" (ABNT, 2015).

Conforme foi verificado, nas escolas em que existem banheiros adaptados, em nenhuma delas existe a preocupação com a sinalização, em uma das escolas existe a barra de apoio fixada próximo à bacia, mas o espaço para o deslocamento da cadeira de rodas é estreito, em outra escola os banheiros ficam trancados à chave, sendo abertos somente se alguém requisitar o uso, já em outra, o banheiro é adaptado, porém, existe um desnível próximo à bacia sanitária que dificulta o movimento do cadeirante.

Quanto ao mobiliário, em três escolas existem carteiras adaptadas, e em 43%, os bebedouros são acessíveis, porém 100% não possuem a sinalização adequada e 1% com piso escorregadio.

De acordo coma as normas da ABNT NBR 9050/2015,

> A indicação de acessibilidade das edificações, do mobiliário, dos espaços e dos equipamentos urbanos deve ser feita por meio do símbolo internacional de acesso. A representação do símbolo internacional de acesso consiste em pictograma branco sobre fundo azul (referência Munsell 10B5/10 ou Pantone 2925 C) (ABNT, 2015, p. 39).

Este símbolo pode, opcionalmente, ser representado em branco e preto (pictograma branco sobre fundo preto ou pictograma preto sobre fundo branco). A figura deve estar sempre voltada para o lado direito. Nenhuma modificação, estilização ou adição deve ser feita a este símbolo.

O símbolo internacional de acesso deve indicar a acessibilidade aos serviços e identificar espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos onde existem elementos acessíveis ou utilizáveis por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Esta sinalização deve ser afixada em local visível ao público, sendo utilizada principalmente nos seguintes locais, quando acessíveis: entradas, áreas e vagas de estacionamento de veículos, áreas acessíveis de embarque/desembarque, sanitários, áreas de assistência para resgate, áreas de refúgio, saídas de emergência, áreas reservadas para pessoas em cadeiras de rodas, equipamentos exclusivos para uso de pessoas com deficiência educacional especial.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Neste contexto, torna-se de extrema importância a sinalização adequada em todos os ambientes escolares que apresentem espaços acessíveis.

As adaptações foram realizadas sem nenhuma ajuda técnica, de acordo com a necessidade da escola em adequar o ambiente e torná-lo mais acessível, mas como podemos observar é praticamente impossível para um cadeirante subir estas rampas sem a ajuda de outra pessoa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução desse texto nos remete esclarecer o que encontramos e o que consideramos importante durante a pesquisa, assim, é salutar abordar tudo que consideramos pertinente durante o percurso deste.

Assim, ao final deste trabalho, após realizadas as entrevistas nas escolas da rede pública de ensino fundamental de 1º ao 5º ano da cidade de Areia Branca, foi observado que a maioria das instituições de ensino não estão adaptadas aos deficientes físicos e apenas uma escola foi construída com projeto de favorecer a acessibilidade dos sujeitos que possuem deficiência física ou mobilidade reduzida.

Através das visitas realizadas nas escolas, verificou-se que a falta de estrutura está presente em 10 (dez) escolas, ou se tem rampa sem corrimão, piso irregular, falta de bebedouro, degraus, etc, ou não se tem nenhum tipo de adaptação como foi observado em uma destas 10 (dez) escolas.

A legislação atual tem ajudado muito para que as autoridades tomem algumas atitudes frente às mudanças que vem acontecendo, porém, ainda é insuficiente, pois melhorar a acessibilidade arquitetônica ainda constitui um desafio, cabe não só ao poder público municipal buscar a solução para a resolução dos problemas existentes no espaço escolar, mas também a direção o estabelecimento que conhece e vivencia diariamente com as mais variadas situações que exigem mudança de postura diante destas situações, para fazer as modificações necessárias e quando o fazem, são fora das normas estabelecidas, em alguns casos impossíveis de serem usadas por uma pessoa com necessidades especiais.

Porém, na escola onde a gestão realmente é democrática, o gestor escolar trabalha em conjunto com alunos, professores, funcionários e comunidade escolar na busca da solução para os problemas e não fica só esperando as ações do poder público.

Sabemos que o gestor escolar enfrenta muitas leis, pareceres e decretos que dificultam que as ações sejam tomadas de acordo com o que é necessário e em local distinto. Além de dificuldades financeiras, falta recurso humano e a maioria dos prédios escolares públicos são antigos e mal estruturados.

O gestor escolar deve pensar coletivamente, distribuindo as responsabilidades e buscando apoio da comunidade escolar, empresas privadas, entre outros meios disponíveis para tornar possível o que antes parecia difícil. Deve também criar mecanismos que facilitem a participação da comunidade na tomada de decisões, fortalecidos por um conselho escolar eleito pela própria comunidade, não escolhida a dedo pelo gestor.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Portanto, a mudança de atitudes frente à diferença e o repensar do trabalho desenvolvido nas escolas é um dos desafios a ser superado para a garantia do acesso e da permanência com êxito dos alunos nas instituições escolares e nos demais espaços sociais.

Desta forma, vale salientar que as escolas campo de pesquisa, e a acessibilidade como objeto de estudo, nos deu respaldo suficiente para compreendermos acerca da importância da acessibilidade para as pessoas com necessidades especiais e/ou mobilidade reduzida.

Assim, nosso objeto de estudo é salutar em qualquer pesquisa, pois ele traz em seu bojo uma importante área para a inclusão, haja vista, trabalhar com o direito e o respeito para com as pessoas que necessitam de acesso de rampas e/ou outras adaptações que ampliam o acesso e o direito de ir e vir.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ABNT. **NBR 9050**. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos – NORMA BRASILEIRA. Terceira edição 11.09.2015. Válida a partir de 11.10.2015. Disponível em: http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/abnt-nbr9050-edicao-2015.pdf. Acesso em: 15 abr 2017.

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

_____. **Lei Nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília, 1999.

_____. **Decreto n. 5.296**, de 2 de Dezembro de 2004. (DECRETO DO EXECUTIVO) Regulamenta as Leis nº. 10.048, de 8 de Novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas 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 mobilidade reduzida. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 abr 2017.

_____. Secretaria da Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas do Desenvolvimento**, v. 9, nº 54, p. 21-27, 2001.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 2. ed. Porto Alegre: Mediação: 2005.

MACHADO F. **As dificuldades do aluno portador de deficiência física no processo de adaptação social em escola regular no município de Porto Alegre**. 1996. Apud: (Monografia). Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 1999, 79p. Disponível em: REVISTA NEUROCIÊNCIAS V14 N1 -JAN/MAR, 2006 (0010-014). Acesso em: 28 abr 2017.

MACIEL, M. R. C. **Portadores de deficiência**: a questão da inclusão social. São Paulo Perspec. 2000, vol.14, n.2. ISSN 0102-8839. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 28 abr 2017.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *In*: LISITA, V.M.S. de S. e SOUSA, L.F.E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_1.pdf. Acesso em: 26 abr 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR, n. 23, p. 185-202, 2004. Dossiê: Educação Especial.

MORAES, R. Um novo olhar sobre a cidade. **O papel do município em acessibilidade**. Recife, p. 5, 2004.

_____. & FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos com necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiência brasileña. *In*: **Revista Educar**: revista de Educación, nº 37. Jalisco, México, p. 87-97, 2006. Apud: Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. Publicado em: Cadernos de Educação 6: Inclusão Social Desafios de uma Educação Cidadã. UNIGRANRIO. Editora, Rio de Janeiro, p. 13-30, nov., 2006. ISSN: 1679-6349.

SASSAKI, R. K. Entrevista especial à Revista Integração. **Revista Integração**. MEC: Brasília, v. 8, n.20, p.09-17, 1998.

_____. **Inclusão/Construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SOLER, R. **Educação física inclusiva**: em busca de uma escola plural. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, de 7 a10 de Junho de 1994]. Genebra, Unesco, 1994. Disponível em: <http://www.regra.com.br/educacao/> Acesso em: 15 abr 2017.

OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO MÉDIO DE IGUATU (CE)

José Douglas de Abreu Araújo
Selma Andrade de Paula Bedaque

RESUMO

O trabalho teve como alvo analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares de ensino médio da cidade de Iguatu no estado do Ceará, como promoção de acesso e permanência à escolarização da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autismo e altas habilidades/superdotação. As ponderações foram feitas por meio do entendimento da legislação que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado como Direito, o que conduziu a uma compreensão sobre a conjuntura dos alunos público alvo da Educação Especial, na sua permanência na escola regular pública e estadual de ensino médio, na zona urbana da cidade. Dentre esse debate, a pesquisa colheu informações significativas sobre a necessidade do atendimento e os recursos, trazendo perspectivas transversais que envolvem a orientação e participação da família e da própria pessoa com deficiência, na visão dos coordenadores pedagógicos, que são elo no trabalho escolar entre núcleo gestor, professores e alunos, desenvolvendo estratégias para o acesso e um bom desenvolvimento da aprendizagem. O Atendimento Educacional Especializado, na sua contribuição para a escolarização desses alunos torna-se viável, mesmo com as recessões que a Educação Especial vem sofrendo pois, para uma escola que visa ser inclusiva e trabalhar com a diversidade, são necessários novos métodos, serviços e apoio para potencializar as habilidades, focando no desenvolvimento de cada aluno, no seu singular, dentro das salas regulares que acolhem a pluralidade. A necessidade de uma mobilização para requerer dos órgãos governamentais, recursos e implementações de políticas para a melhoria do ensino e a materialização do serviço de atendimento focado no aspecto pedagógico, deve ser articulada por todos: família, sociedade e escola.

PALAVRAS-CHAVE: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; INCLUSÃO; ENSINO MÉDIO.

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the offer of the Specialized Educational Attendance in the high schools of the city of Iguatu in the state of Ceará as a promotion of access and permanence to the schooling of people with disabilities, autism spectrum disorder and high skills / giftedness. The weightings were made through the understanding of the legislation that regulates the Specialized Educational Assistance as Law that led to an understanding of the conjuncture of the target public students of Special Education in their stay in the regular public and state high school in the urban area of the city. In this debate the research gathered significant information about the need for care and resources, bringing transversal perspectives that involve the orientation and participation of the family and the person with disability in the view of the pedagogical coordinators who are the link in the school work among the manager, Students, developing strategies for good access and development of learning. The Specialized Educational Assistance in its contribution to the schooling of these students becomes viable even with the recessions that the government has invested in the policy of Special Education, because for a school that aims to be inclusive and to work with the diversity it is necessary new methods, services And support to leverage skills, focusing on the development of each

ISBN: 978-85-5757-065-8

student in his or her singularity within the regular rooms that embraces plurality. The need for a mobilization to request from government agencies resources and implementations of policies to improve teaching and the materialization of this service focused on the pedagogical part must be articulated by everyone, family, society and school.

KEYWORDS: SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE; INCLUSION; HIGH SCHOOL.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial vem sendo ampliada na política da Educação, recebendo incentivos e investimentos, além de novas normativas, como a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei n° 13.146, de 6 de junho de 2015), o que caracteriza-se um grande passo na história das conquistas de leis brasileiras que asseguram os direitos para a inclusão equitativa de alunos com deficiência, nas escolas. Porém, é fundamental a continuidade de estudos que verifiquem o desenvolvimento destes direitos. A presente pesquisa intitulada "Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares de ensino médio de Iguatu (CE)", nos leva a citar a célebre frase de Mantoan (2001, p. 24) "Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças" e assim, refletir sobre a necessidade de uma análise da conjuntura nos aspectos que englobam o AEE como via de inclusão.

A aproximação com a temática ocorreu por meio do trabalho realizado como professor do AEE na escola Liceu de Iguatu, nos anos de 2014 e 2015 e na escola Antônio Albuquerque, nos anos de 2016 e 2017, além das experiências como professor, na sala de aula comum. Mesmo com os alunos inseridos nas instituições de ensino, os professores relatam a existência de exclusão dentro da inclusão dos alunos com deficiência, nas escolas da rede púbica da cidade. Reconhecendo a necessidade da execução das políticas educacionais, a universalização do saber em todas as particularidades e a busca de novos conhecimentos, a proposta de pesquisar a oferta do atendimento especializado no ensino médio, é importante pela necessidade de melhorias na escolarização das pessoas com deficiência.

Para entender a relevância do tema, é necessária uma aproximação com a constituição do AEE, uma ferramenta primordial na escolarização da pessoa com deficiência, e que tem nele, apoio para transpassar diversas barreiras existentes nas escolas. No entanto, a especificidade do AEE no ensino médio, ainda é pouco explorada e, por isso, a pesquisa tem como objeto o AEE no ensino médio. Os desafios da pesquisa foram imensos e cheios de gratificação, por acessar campos e categorias que poderão proporcionar uma melhoria de vida do aluno com deficiência e contribuir na sua luta por acesso e permanência na educação.

O atendimento como apoio à escolarização, incide por meio da implementação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)[1] para a realização do AEE. O Estado proporciona à

1 O Atendimento Educacional Especializado é realizado, de preferência, nas Salas de Recursos Multifuncionais que proporciona recursos específicos para o atendimento como mobiliários, materiais didáticos e equipamentos como subsídios para trabalho pedagógico e com a acessibilidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

pessoa com deficiência, encontrar apoio à sua escolarização, evitando que o aluno encontre-se segregado e excluído dentro da própria perspectiva inclusiva. A Educação Especial é fundamental para o seu desenvolvimento. Na busca para materializar o direito ao acesso à educação, é imprescindível conhecer a práxis de execução do atendimento e se, realmente, ele encontra-se como direito garantido.

A pesquisa teve como objetivo geral, analisar a oferta do AEE nas escolas regulares de ensino médio da cidade de Iguatu (CE) como promoção de acesso e permanência à escolarização da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação. Os objetivos peculiares são: entender a legislação que regulamenta o atendimento como Direito; analisar a conjuntura dos alunos com deficiência na sua permanência na escola regular pública e estadual de ensino médio que ofertam e não ofertam o AEE; pesquisar as perspectivas transversais que envolvem a orientação e participação da família da pessoa com deficiência.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO MÉDIO PARA A PROMOÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS

2.1. Percurso Metodológico da pesquisa

O trabalho sobre a oferta do AEE, realizou-se nas Escolas Públicas Estaduais de ensino regular que ofertam o ensino médio na cidade de Iguatu Ceará, coordenadas pela 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE). Localizadas na zona urbana do município, atualmente, existem as seguintes escolas com alunos público alvo da educação especial matriculados: Governador Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, Antônio Albuquerque, Adalto Bezerra e Filgueiras Lima.

A objetivação do trabalho fundamenta-se pelo percurso da pesquisa qualitativa, de forma a aproximar-se das particularidades do fenômeno estudado que, de acordo com Minayo (2004, p. 21) “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes o que corresponde a um universo mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”.

Para os procedimentos técnicos da pesquisa, foi utilizada a pesquisa documental. Nessa perspectiva, Gil (2010, p. 53) esclarece que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. A utilização do estudo de caso para o levantamento de dados, parte da perspectiva referenciada por Marconi e Lakatos (2011, p. 274) quando abordam que essa pesquisa “refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos”.

A coleta de dados ocorreu por meio dos seguintes instrumentos: primeiro, a técnica de observação de todo o fenômeno estudado. Embasado em Martins (2008, p. 24) compreendemos que “a observação consiste em um exame minucioso que requer atenção na coleta e análise dos dados”; segundo, a entrevista semiestruturada realizada com (01) um

ISBN: 978-85-5757-065-8

coordenador pedagógico por escola. A escolha desses sujeitos deu-se pelo fato de terem uma visão abrangente da inclusão, já que seu trabalho é focado em desenvolver estratégias de aprendizagem junto a toda a comunidade escolar. As pessoas entrevistadas são identificadas aqui com os códigos coordenador 1 com AEE e coordenador 2 com AEE. Nas outras escolas que não têm a oferta, são identificados coordenador 3 e 4. Livremente, dispuseram-se a participar, com termo de esclarecimento, pois, por meio de suas informações, pode-se colher dados sobre o fenômeno estudado. Posteriormente, a análise primordial na obtenção de respostas. "A análise e interpretação é um processo que nos estudos de caso se dá simultaneamente à sua coleta". (GIL, 2010, p. 122).

2.2. O Atendimento Educacional Especializado como direito e possibilidade

O AEE, unido à escolarização como serviço da Educação Especial, tem sido uma conquista da sociedade, em particular, da pessoa com deficiência. A compreensão do AEE exige o conhecimento de seu objetivo e de seus estatutos legais, bases para refletir e chegar a compreender sua oferta e realização no ensino médio, como necessária à formação do aluno com deficiência e à sua inclusão no ensino regular. Após esse entendimento, é necessário compreender que, além da efetivação das conquistas legais, outro fator constitui o debate dessa causa, qual seja, as barreiras atitudinais e sociais, pois como afirma a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, um dos princípios do ensino é a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (BRASIL, 1988).

A pessoa com deficiência encontra subsídios na sua formação escolar, por meio da Educação Especial, conforme a Lei n° 9.294 de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). A referida Lei, no seu artigo 58, assevera que: "[e] ntende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (LDB, 1999. Art. 58), objetivando o atendimento das especificidades e diversidade dos alunos com deficiência. O AEE proporciona a Educação Especial e um trabalho com materiais pedagógicos, visando a inclusão na vida social, de forma autônoma.

Já aqui, é possível visualizar a importância da Educação Especial na escolarização da pessoa com deficiência. "A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB,1996) deixa claro que o ensino especial é uma modalidade e, como tal deve perpassar o ensino especial comum em todos os seus níveis – da escola básica ao ensino superior" (MANTOAN e PRIETRO, 2006, p. 25).

A Carta Constitucional de 1998, em seu artigo 208, refere-se sobre a necessidade de um atendimento especifico às pessoas com deficiência: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988). A efetivação da escolarização do aluno, tem como auxilio o AEE, em todos os anos da rede regular de ensino.

O Estado deve garantir à pessoa com deficiência, o AEE "gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

ISBN: 978-85-5757-065-8

transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996), ou seja, ele perpassa todas as modalidades de ensino e deve ser realizado, priorizando as condições do aluno na escola regular pública e estadual.

Recentemente, a Lei de Inclusão de Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), sistematiza toda a legislação referente aos direitos da pessoa com deficiência, dentre eles a Educação, e nela a oferta do AEE, que deve ser garantida pelo poder público, como explicita o artigo 28: "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida" (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, a educação inclusiva é um direito. Ainda sobre o atendimento como responsabilidade do poder público, este que se deve ter um,

> "projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;" (BRASIL, 2015).

O que vem a ser o AEE? A Lei de N° 7.611, promulgada no dia 17 de novembro de 2011, trata sobre a Educação Especial e o AEE. Nesse sentido, afirma em seu artigo 1°, o seguinte:

> "[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011)

As circunstâncias que envolvem este atendimento, abarcam as necessidades dos alunos que são o público alvo da Educação Especial. A pessoa com deficiência, transtorno do espectro autismo (TEA), altas habilidades/superdotação, poderão encontrar uma complementação para seus estudos, potencializando o seu desenvolvimento com atividades e recursos adequados a um trabalho apropriado às especificidades de cada aluno, pois o AEE tem como "função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008). Para o acesso a esses subsídios na escola, o aluno matriculado na sala de aula comum, passa a ter direito a sua matricula no AEE. Nessa perspectiva,

> (...) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 1)

Existe o questionamento se o atendimento é específico ao ensino infantil e fundamental. Na legislação ler-se que o aluno deve ter acesso à Educação Especial, responsável pela oferta do atendimento educacional especializado, em toda sua escolarização, como afirma a LDB e

ISBN: 978-85-5757-065-8

também no decreto 7.611, que em seu artigo 1º, aponta como dever do Estado a "oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino" e ainda que ele, o Estado, "estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular". (BRASIL, 2011). A materialização do AEE, deve ser de responsabilidade do Estado para aqueles alunos matriculados na rede regular de ensino, ou seja, infantil, fundamental e ensino médio, possibilitando o entendimento de que, o aluno com deficiência também necessita do acesso a políticas especificas, para sua inclusão na fase do ensino médio.

O AEE é um direito importante da pessoa com deficiência, em todos os níveis de ensino, a fim de que ela possa acessar o currículo e canais de acessibilidade e assim, participar de todos os campos da escola e da sociedade, sem discriminação, preconceito e exclusão, dando-se a verdadeira configuração da inclusão da pessoa com deficiência.

2.3. A oferta necessária do Atendimento Educacional Especializados e suas perspectivas

Com a leitura da legislação, entende-se a regulamentação do Direito à Educação Especial e o AEE como necessidade de solidificação, de maneira eficaz. Isso exige uma reflexão da sua oferta nas escolas púbicas e estaduais de ensino médio, como subsídio e complementação da escolarização para atender a seu público. O desafio da inclusão exige que professores, gestores e familiares compreendam o papel que cada um representa, pois incluir é superar desafios postos à escola e trabalhar com a pluralidade e a singularidade,

> A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MANTOAN, 2007, p. 45)

Para compreender o processo de materialização desse apoio pedagógico, houve uma aproximação com os coordenadores das escolas, já que, pelas suas atribuições, encontram-se diretamente comprometidos com a aprendizagem dos alunos, embora todos sejam responsáveis - do diretor ao funcionário de serviços gerais da escola. Sendo assim, necessitam compreender a necessidade da diversidade para o desenvolvimento da criança e do adolescente.

O coordenador tem que trabalhar com os professores e construir um Projeto Político Pedagógico que ressalte a diversidade e a inclusão das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, prevendo e ofertando recursos pedagógicos. Além disso, "[...] refletir junto com o professor sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência, considerando não apenas as questões legais, mas também as representações que o grupo tem acerca da deficiência e da permanência desses alunos no espaço escolar". (AGUIAR, 2010, p. 149).

Nas observações realizadas nas escolas, visualizamos que na Escola Liceu de Iguatu Dr. José Gondim, é ofertado o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, tendo iniciado esse atendimento no ano de 2010. A referida escola foi a pioneira na inclusão do público da Educação Especial nas escolas regulares de ensino médio da rede pública estadual da cidade de Iguatu (CE). Atualmente, o estabelecimento de ensino tem matriculado dezessete alunos,

ISBN: 978-85-5757-065-8

sendo um aluno surdo, um com síndrome de Down, dois com deficiência física, dois com TEA e onze com deficiência intelectual, devidamente matriculado no AEE, com frequência assídua e oferta efetiva, conforme o instituído pela resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009. O referido estatuto legal afirma em seu artigo 5° que "[o] AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular pública e estadual, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns" (BRASIL, 2009).

De igual forma, a escola de ensino médio de tempo integral Antônio Albuquerque de Souza Filho, oferta o AEE para três alunos surdos, dois alunos com deficiência intelectual e um com deficiência física. Ressalta-se que essa escola passou por modificações na sua estrutura física (construção de rampas, alargamento de algumas portas de sala de aula e banheiro), com o intuito de oferecer acessibilidade aos alunos. O financiamento dessas reformas foi feito com os recursos financeiros do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Acessibilidade).

Na escola Governador Adalto Bezerra estão matriculados três alunos surdos e dois alunos com deficiência física. Já na escola de Tempo Integral Filgueiras Lima, estão matriculados três alunos com deficiência intelectual e dois alunos com TEA. Nestas duas escolas, não é ofertado o AEE nem acesso à Educação Especial em centros de atendimento educacional especializado.

Os coordenadores responderam o seguinte questionamento: Na presente escola é garantido algum serviço, apoio ou atendimento para a eliminação de barreiras que venha a promover a escolarização do público alvo da Educação Especial? Se não explique quais os motivos de não realização dos mesmos?

> Sim, junto ao AEE, a escola busca garantir a permanência dos alunos[...], para os alunos surdos oferta-se interpretes de LIBRAS. (Coordenador 1 com AEE).
>
> Sim, a escola dispõe de sala de recursos multifuncionais com profissional especializado na área. A escola consta com dois interpretes que atendem aos alunos surdos. (Coordenador 2 com AEE).
>
> Sim, existe o acompanhamento de uma cuidadora. (Coordenador 3).
>
> Existe Interpretes de LIBRAS para os alunos surdos e rampas e banheiros. (Coordenador 4).

Como vimos, as escolas disponibilizam alguns profissionais para trabalharem com os alunos: A escola Liceu de Iguatu conta com o professor do AEE, uma interprete de LIBRAS (Língua Brasileiras de Sinais) junto aos alunos surdos e duas cuidadoras, que oferecem suporte na alimentação, locomoção e higiene; A escola Antônio Albuquerque possui o professor do AEE e duas interpretes de LIBRAS; no Adalto Bezerra existem dois intérpretes; a escola Filgueiras Lima conta com uma cuidadora para os alunos com TEA. Portanto, as escolas garantem alguns serviços como auxilio no apoio de alunos, professor especializado, intérpretes ou cuidador e adequação de estruturas físicas que, como afirmaram os coordenadores, ajudam a eliminar barreiras, proporcionando acessibilidade. Na escola Antônio Albuquerque são realizadas atividades diferenciadas para alunos com e sem deficiência e um Clube de LIBRAS, para aqueles alunos que se interessarem em estudar.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O AEE, um dos serviços ofertados aos alunos, encontra-se presente em apenas duas escolas. Sobre ele foi, feita a seguinte indagação: Você tem conhecimento da finalidade do AEE? Explique qual a sua importância na escola.

> Sim, inclusive fiz cursos de aperfeiçoamento recentemente. Ele é uma ferramenta necessária para as pessoas com deficiência acessarem a escola sem descriminação. (Coordenador 1 com AEE).
>
> Sim, trabalhei já nessa área [...] é importante para a eliminação de barreiras afim de que os alunos possam ter uma aprendizagem significativa. (Coordenador 2 com AEE).
>
> Sim, o atendimento é organizado para atender nas escolas os alunos com deficiência. (Coordenador 3).
>
> Sim, ele contribui de modo eficiente com a proposta de inclusão que a escola possui e agrega. (Coordenador 4).

Percebemos que os coordenadores possuem um esclarecimento acerca do atendimento, assim como os professores da escola com esse serviço responderam positivamente, afirmando que têm noções sobre o tema, seja por meio de algum curso de aperfeiçoamento, atuação profissional ou por meio de estudos sobre a temática. Entretanto, os entrevistados das escolas que não ofertam o AEE, responderam sem muita clareza sobre o assunto, no entanto, demostraram de forma consciente, que esse serviço contribui de forma eficaz para a inclusão. Fica claro que o AEE é necessário para que os alunos com deficiência e TEA, possam acessar a aprendizagem. Ele encontra-se dentro da educação especial e trabalha com recursos, equipamentos, mobiliário e as Tecnologias Assistivas que proporcionam a acessibilidade e o desenvolvimento do aluno na escola. A matrícula do aluno na escola é importante, mas não significa a inclusão efetiva. Para tanto, é necessário suporte para que esses alunos possam acessar todas as esferas da escola. O AEE vem colaborar junto aos alunos, para uma efetiva inclusão, pois mesmo com dificuldades na sua materialização, a escola tem noções do que é incluir e dos meios para fazer a inclusão, contando sempre com a ajuda de profissionais qualificados que atuam na área.

Outro ponto sobre a oferta do AEE, são as barreiras e dificuldades encontradas na inclusão desses alunos, precisamente no ensino médio, onde estão vivenciando uma etapa de maturação e descobrindo suas escolhas. Para esse período, as políticas educacionais são fundamentais para a garantia de acesso, permanência e igualdade no ensino. Nessa perspectiva, o AEE constitui-se numa via para que os alunos possam ter direitos iguais, com um ensino de qualidade. Sobre as dificuldades nesse processo, foi perguntado: Quais as dificuldades encontradas na inclusão destes alunos na rede regular de ensino?

> O trabalho pedagógico já que nem todos os professores se sensibilizam com a causa. Um trabalho de conscientização em parceria com o AEE. (Coordenador 1 com AEE);
>
> A burocracia, os trâmites na contratação desses profissionais [...]. (Coordenador 2 com AEE);
>
> Falta de profissionais com formação, falta de acesso a serviços. (Coordenador 3);
>
> Formação para os profissionais no intuito de prepara-los suficientemente para atender de modo satisfatório no tocante a área pedagógica. (Coordenador 4);

Na visão dos coordenadores, uma das dificuldades é a formação e contratação de profissionais para trabalhar com esse público, numa perspectiva inclusiva. Na Educação

ISBN: 978-85-5757-065-8

Especial, o professor tem que ter a qualificação necessária para sua atuação, o que é de extrema importância para a materialização do AEE. Nessa direção, faz-se necessário conhecer o que propõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva acerca dos professores que irão atuar no atendimento: "[...] deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área." (BRASIL, 2008). O professor especializado, tem a atribuição de identificar as necessidades e habilidades dos alunos e deve iniciar suas atividades com um plano geral do atendimento e individual do aluno, sempre em parceria com o professor da sala de aula comum, haja vista este trabalhar com uma pluralidade de pessoas e, ao mesmo tempo, com o conjunto de cada singularidade existente dentro da classe, o que torna sua atuação, um elemento fundamental para a inclusão,

> A necessidade de quebra de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial pode ajudar a quebra de estigma. A professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele. (BEDAQUE, 2014, p. 161.).

Percebe-se nas falas e na própria observação feita nas escolas, que a tradicionalidade do ensino dificulta a quebra das barreiras, pois acredita-se que os alunos necessitam ser uniformes. Sendo assim, o professor é peça chave para desmistificar essa realidade, embora grande parte do corpo docente desconheça o próprio aluno com deficiência. Nas duas escolas onde funciona o AEE, os professores, de maneira geral, trabalham em parceria com o professor do AEE, já nas escolas que não tem o atendimento, os professores da sala de aula comum não possuem essa referência no processo de inclusão dos alunos. Percebemos que o AEE faz-se necessário junto aos professores da sala de aula comum, já que a formação desses profissionais é insuficiente para um planejamento adequado, na perspectiva de trabalhar com as pessoas com deficiência e TEA.

Assim, em se tratando de recursos e acessos a serviços especializados como o AEE, o Decreto 7.611 afirma em seu artigo 6º que "o Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas de apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado." Esses serviços são essenciais para a incluir os alunos da Educação Especial e ultrapassar as barreiras existentes entre alunos-professores-currículo gerando uma educação com equidade.

Sobre esse aporte financeiro, foi questionado o seguinte: A escola utiliza recursos equipamento, material, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos para trabalhar com os alunos público alvo da Educação Especial?

> Sim, especialmente materiais adaptados. (Coordenador 1 com AEE).
> No que a escola dispõe, sim. Mas há muita carência de material ainda, a exemplo de nossa realidade enquanto cidade do interior. (Coordenador 2 com AEE).
> Não. (Coordenador 3).
> Não, existe dificuldades em acessar a esse material. (Coordenador 4).

Nas escolas que não ofertam o AEE, não existem aportes para serem utilizados pelas pessoas com deficiência e TEA, além do mais há dificuldades de materiais para o trabalho bem como de insumos pedagógicos tais como novos métodos e estratégias a serem desenvolvidas

ISBN: 978-85-5757-065-8

pela escola e professores. Existem diversas maneiras de conseguir materiais, entre elas parcerias, ou com materiais recicláveis ou aquisição da própria escola. Foi possível observar que as escolas com o AEE conseguem ter alguns desses recursos para desenvolver o trabalho.

Com essas indagações podemos compreender melhor os objetivos do Atendimento Educacional Especializado que norteiam o percurso que deve ser trilhado.

> Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Estes objetivos resumem as indagações feitas aos coordenadores, buscando esclarecer se, de fato, a escola tem a necessidade do AEE para que o seu público tenha a liberdade de construção da aprendizagem. A promoção de igualdade por meio da equidade de oportunidade, com acesso e participação na aprendizagem ainda é restrita às escolas, no entanto observou-se que com a carência do AEE, os alunos têm a escolarização comprometida, devido a ausência de condições efetivas para seu desenvolvimento individual.

O objetivo II do AEE apresenta a transversalidade da Educação Especial, que deve ser garantida desde a educação infantil até os finais do ensino base, ou seja, no ensino médio, no ensino profissionalizante e em todas as modalidades que estejam inseridas no ensino regular. Fica claro no objetivo IV que o atendimento deve assegurar as condições para que o aluno continue seus estudos nos níveis e modalidades de ensino, apoiando a sua permanência na escola e o seu desenvolvimento para que acesse, de fato, a aprendizagem na busca da sua autonomia de vida. Ressalta-se que, com as normativas, a inclusão aumentou nos anos iniciais da escolarização, no entanto, encontra-se ainda com dificuldades de concretizar-se nas escolas de ensino médio, mesmo com as normativas legais afirmando que a Educação Especial deve ser transversal na escolarização do ensino base.

Compreendendo que a lei assegura a Educação Especial no ensino médio, para que se materialize o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é necessário ainda que a família possa, junto com o Estado e a Sociedade, garantir esse acesso. Relembrando a CF de 88 em seu artigo 208, que garante o direito ao aluno com deficiência o atendimento especializado, cabe à escola orientar a família e ao aluno quanto à importância da participação no atendimento. Nessa perspectiva foi feita a seguinte pergunta: Essa orientação ocorre na escola? Explique como.

> Sim, a professora do AEE mantêm contato cotidiano com a família dos alunos. (Coordenador 1 com AEE).
> Sim, a escola orienta a família a procurar a secretária responsável na cidade para que garanta que o direito dos filhos sejam assegurados. (Coordenador 2 com AEE).
> Poucas são as vezes que a escola procura os pais ou responsáveis para esclarecimentos, por essa falta de comunicação os alunos são os mais

ISBN: 978-85-5757-065-8

> penalizados. (Coordenador 3).
> Não. (Coordenador 4).

Muitos pais não têm informações sobre o direito de seus filhos e, por falta de apoio, ficam inseguros em colocar o aluno na escola comum. Por sua vez, a escola também não desempenha a contento o seu papel, no que concerne à orientação aos pais, tampouco busca trazer os pais e esclarecê-los sobre os direito de seus alunos. Isso ocorre principalmente nas escolas que não possui o AEE, o que contribui para que esses alunos fiquem desassistidos, sem apoio na sala de aula inclusiva. Nas escolas que tem o AEE, o professor deve articular-se com a família por meio de uma comunicação efetiva, para que todos sejam esclarecidos e responsáveis por esse aluno.

Em relação a desinformação da família, acerca dos direitos da pessoa do público da Educação Especial, a qual a escola é responsável de orientar, percebe-se nitidamente, dificuldades do núcleo gestor, bem como de seus superiores, no caso, a Secretaria de Educação, e da própria sociedade, pois as ações que ocorrem são burocráticas, as reuniões e encontros com as famílias ou com os próprios profissionais são técnicas, focadas em repassar demandas. A fragilidade na construção da consciência política das famílias reside nessa falta de apoio dos órgãos competentes.

Com essas perspectivas que englobam o AEE e o seu desígnio de promover a inclusão dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidade ou superdotação na escola comum inclusiva, fizemos o seguinte questionamento: Existe a necessidade do AEE, para assegurar a continuidade da escolarização desses alunos?

> Com certeza, pois é um auxílio a mais para o desenvolvimento do aluno. (Coordenador 1 com AEE);
> Na nossa escola está assegurado o profissional para o AEE e interpretes que acompanham os três alunos surdos tanto na sala como nos projetos em andamento na escola. (Coordenador 2 com AEE);
> Claro, sem um atendimento especializado não tem como desenvolver o trabalho. (Coordenador 3);
> Sim, afim de atender de modo adequado as pessoas com deficiência e a escola possa, de fato, proporcionar a inclusão. (Coordenador 4).

O AEE constitui-se na escola, uma estratégia necessária para proporcionar a inclusão dos alunos, ofertando a Educação Especial como base e subsidio na sua escolarização, tanto no que concerne ao trabalho do professor da classe comum, quanto à garantia de adaptação curricular. Além disso, as atividades próprias desse atendimento ajudam e potencializam outros serviços, práticas e recursos da escola. A inclusão passa a ser um debate primeiro do AEE, em um trabalho de quebra de barreiras, onde a presença deste atendimento, é um apoio à aprendizagem e que pode levar o aluno à participação em todo o contexto educacional.

As informações obtidas, demonstram a necessidade de aprimorar os recursos e serviços nas escolas que ofertam o AEE e, naquelas que ainda não ofertam, a implementação desse apoio, a fim de facilitar a inclusão dos alunos e qualidade na educação. O AEE poderá ainda contribuir para efetivar as condições de permanência e desenvolvimento das habilidades desses sujeitos no ensino médio. Assim, a superação das dificuldades na inclusão, só será possível por meio da efetivação de direitos e, para isso, faz-se imprescindível a promoção, pelos órgãos governamentais, das políticas públicas e sociais já conquistadas, bem como a

ISBN: 978-85-5757-065-8

conquista de novas políticas, a fim de possibilitar a autonomia das pessoas com deficiência.

A promoção do AEE e por ele, a Educação Especial, é de responsabilidade da família, da sociedade e do Estado, por meio da escola, o que demanda para todos esses segmentos, informação para efetivarem esses direitos. Podem ainda, as Secretária de Educação, Escolas e ONGS se articularem para promover atos informativos junto às pessoas com deficiência e TEA, seus familiares e a sociedade como um todo, a fim de que elas mesmas cobrem e busquem a efetivação do atendimento especializado. Assim, não basta apenas entender a finalidade do AEE e sua necessidade; é preciso sobretudo, que todos envolvam-se, mobilizem-se e reivindiquem junto às autoridades competentes, a materialização do apoio pedagógico e atendimento a esses alunos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, chegou-se à compreensão de como é necessário e viável o AEE nas escolas de ensino médio. O apoio pedagógico para o desenvolvimento intelectual dos alunos com deficiência, TEA e altas habilidades e superdotação é essencial para a autonomia desses sujeitos. A sua viabilidade tem seu fundamento nas normativas legais que asseguram esse direito fundamental para cessar as necessidades pedagógicas, de recursos e serviços, e o enfrentamento das barreiras existentes.

Nas escolas foi identificado que o direito ao atendimento especifico para o público alvo da Educação Especial ainda é negado, de forma velada, pelas autoridades competentes, o que faz com que muitos alunos não possuam nenhum recurso que os inclua, equitativamente. Nessa realidade, o AEE deve ser materializado no ensino médio como apoio e possibilidade de acesso e permanência dos alunos que dele necessitam.

Dentre as possibilidades de inclusão nas escolas de ensino médio, encontram-se concepções que submergem a materialização do AEE. Nas escolas que ofertam o atendimento, as dificuldades na sua efetivação estão relacionadas, principalmente, aos poucos recursos financeiros e de material; nas que não ofertam o referido atendimento, existe a ausência de apoio, o que ocasiona descaso com os alunos e seus familiares, desconhecedores do seu direito. Toda essa realidade fragiliza os processos de inclusão, pois nega a transversalidade do atendimento dentro das modalidades de ensino, como direito da pessoa com deficiência, inscrito na legislação brasileira. Ressalta-se ainda que é uma das áreas que mais sofre com os cortes financeiros do governo, o que denota a falta de prioridade, ou seja, o desinteresse em aprimorar e investir nessas políticas.

Assim, o AEE no ensino médio é um apoio a escolarização do aluno, potencializando o processo de ensino e aprendizagem objetivando a autonomia do educando. Nas escolas onde existe o atendimento, deve o professor especializado promover a inclusão por meio de estratégias que envolva a todos, buscando recursos e materiais junto aos órgãos competentes; Quanto às escolas que não possuem o AEE e possuem o público da Educação Especial matriculado, precisam por meio do núcleo gestor e demais membros da comunidade escolar, articularem-se a fim de dar visibilidade a essas pessoas, iniciando pelo Projeto Político

Pedagógico da escola, além de procurar, na Secretária de Educação e nos demais órgãos competentes do Estado do Ceará, respostas às demandas. É preciso defender e buscar os investimentos adequados à Educação Especial na perspectiva Inclusiva e ampliar o AEE no ensino médio, para que essas pessoas permaneçam na escola.

A pesquisa explanou a promoção e participação dos alunos com deficiência nas escolas de ensino médio da cidade de Iguatu (CE) por meio da oferta obrigatória do AEE. Ficou evidente que a mobilização de toda comunidade escolar é necessária para que esse direito seja garantido e efetivado no ensino médio, dada a sua importância para incluir e dar condições aos alunos com deficiência e TEA das escolas cidadãs, terminarem a sua escolarização. Essa tem sido a experiência das duas escolas que possuem o atendimento, muito embora, com diversas fragilidades de execução devido a recessão de insumos materiais, físicos e imateriais. Assim, pode-se afirmar que a oferta do atendimento é importante e tem se constituído no mínimo, ao aluno que dele necessita.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In**: O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Editora Loyola. 2010.

BEDAQUE, S. A. P. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm . Acesso em 19 set. 2014.

_____. Lei nº 9394 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em 15 mar. 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília,** DF, jan. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 26 abr. 2017.

_____. Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009 **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 26 mai. 2017.

_____. **Decreto 7.611**. de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611. Acessado em: 24 abr. 2017.

_____. Lei nº 13.146 de 5 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146. Acessado em 15 mar. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010

MANTOAN, M. T. E**. Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

_____, PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus. 2006.

_____, M. T. E. Educação inclusiva-Orientações pedagógicas. In: FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P. MANTOAN, T. E. (org.). **Atendimento Educacional Especializado**. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade**. Estudo de Caso**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 3ª Ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2004.

O DESAFIO DO PROFESSOR DE SALA COMUM COM ALUNOS ESPECIAIS

Josefa Gení de Oliveira Freitas

Franceliza Monteiro da Silva Dantas

RESUMO

A Educação Especial ao longo da história tem passado por vários momentos, desde o preconceito e a exclusão das pessoas com necessidades especiais até a conquista de uma educação inclusiva, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, dentre outros. Assim, na promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais em sala comum e a relevância de um acompanhamento especializado para essas crianças, que deve ser realizado em consonância com o professor de sala de aula comum, surge a importância de desenvolver um estudo pautado em investigar sobre o desafio dos professores de sala comum com alunos especiais, bem como, o apoio a eles atribuído, na perspectiva da educação inclusiva, sendo este a nosso objetivo principal. Compreender a preparação dos professores para receber em sala de aula os alunos com necessidades educacionais especiais; estabelecer uma reflexão de como se dá a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum; e analisar os desafios enfrentados pelos professores de sala de aula comum com pessoas que apresentam necessidades especiais, são nossos demais objetivos. Para alcançarmos tais objetivos, buscamos respaldo em Brasil (1988), (2015), Favero (2007), Biaggio (2007), Mantoan (2013), para tratar do Atendimento Educacional Especializado, educação inclusiva, e Freire (1996), Imbernón (2004), Piaget (2007) no tocante à formação docente. O presente trabalho trata de uma pesquisa de campo com caráter descritivo-interpretativo de abordagem qualitativa. Para a concretude deste, foram realizadas observações de aulas em duas escolas do município de Sousa-PB e aplicado um questionário a quatro professoras que têm em sala de aula comum alunos que necessitam de cuidados especiais. Sobre os resultados, somos levados a refletir que a inclusão vai muito além do acesso do aluno no âmbito escolar, e para que a mesma aconteça de verdade, torna-se necessário um maior apoio aos professores de sala de aula comum, pois estes ainda se sentem despreparados, em sua prática docente, no enfrentamento das diferenças cognitivas, sensoriais e físicas que interferem na aprendizagem dos alunos com deficiência; e ainda lidar com um grande número de alunos e dar a atenção merecida aos que necessitam de cuidados especiais atendendo cada especificidade, ressaltando suas habilidades, despertando assim suas potencialidades sem deixá-los à margem da exclusão, bem como estabelecer uma maior parceria entre família e escola, de modo a vir quebrar as barreiras do preconceito que, infelizmente, ainda venha a perdurar. Portanto, somos levados a refletir sobre a promoção da educação inclusiva, a preparação dos professores para receber em sala de aula os alunos com necessidades educativas especiais, bem como os desafios enfrentados pelos professores de sala comum e o apoio a eles atribuídos, pois não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado que ofereça aos professores orientação e assistência.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO; DESAFIO; PROFESSOR.

ABSTRACT

Special Education throughout history has gone through several moments, from the prejudice and exclusion of people with special needs to the achievement of an inclusive education, without prejudice of origin, race, sex, color, age, among others. Thus, in promoting the inclusion of students with special needs in common class and the relevance of a specialized accompaniment for these children, which should be realized in consonance with the common classroom teacher, the importance of developing

ISBN: 978-85-5757-065-8

a study based on research on the challenge of common classroom teachers with special students, as well as the support given them from the perspective of inclusive education, which is our main objective. Understand the preparation of teachers to receive students with special educational needs in the classroom; Establish a reflection on how to include people with disabilities in common education; And analyzing the challenges faced by common classroom teachers with people with special needs are our other goals. In order to reach these objectives, we seek Brasil (1988), (2015), Favero (2007), Biaggio (2007), Mantoan (2013), to treat Specialized Educational Assistance, inclusive education, and Freire (1996), Imbernón (2004), Piaget (2007) about teacher education. The present work deals with a descriptive-interpretative field research with a qualitative approach. For the concretion of this, observations were made of classes in two schools of the municipality of Sousa-PB and applied one questionnaire to four teachers who have in common classroom students who need special care. On the results, we are led to reflect that the inclusion goes far beyond the student's access in the school context, and for this to happen, more support is needed for teachers in the classroom, since they are still feel unprepared in their teaching practice in facing the cognitive, sensorial and physical differences that interfere in the learning of students with disabilities; And also to deal with a large number of students and give the attention they deserve to those who need special care in order to meet their specific needs, highlighting their abilities, thus awakening their potential without leaving them out of exclusion, as well as establishing a greater partnership between family and School, in order to come to break the barriers of prejudice that, unfortunately, will continue to endure. Therefore, we are led to reflect on the promotion of inclusive education, the preparation of teachers to receive in the classroom the students with special educational needs, as well as the challenges faced by the teachers of the common room and the support given to them, as there is no Such as including children with special educational needs in regular education without specialist support that offers teachers guidance and assistance.

KEYWORDS: INCLUSION; CHALLENGE; TEACHER.

INTRODUÇÃO

Desde o princípio, pessoas que necessitam de Atendimento Educacional Especializado lutam por seus direitos humanos, almejando assim sair da margem de exclusão e serem tratadas como realmente são: pessoas normais, com apenas algumas especificidades que requerem mais cuidado e atenção.

Marcos internacionais e nacionais do século XX foram grandes impulsionadores para a construção de uma escola para todos, dentre eles, a Constituição Federal brasileira de 1988, que no seu art.205, declara “a educação é um direito de todos e dever do estado e da família”. Mais adiante, no art. 208, “garante o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir de 1990, com a conferência mundial de educação para todos, surgiu a defesa de uma política educacional no sentido de incluir todos os estudantes no sistema educacional regular.

Desse modo, promover a garantia do direito à educação das pessoas com deficiência e aos outros estudantes é, de fato, dar acesso às múltiplas possibilidades de aprendizagem, num processo interativo contínuo, mediante ações inclusivas. Assim, c**onsiderando os aspectos relacionados ao Atendimento Educacional Especializado, educação inclusiva e o professor de sala comum, mediante o desafio de promover uma escola para todos, requer a compreensão de uma escola que atenda, reconheça e valorize as diferenças em todos os momentos de interação e práticas educativas. Nessa perspectiva, Mantoan (**2013, p. 23) afirma que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral.

Desse modo, ainda que existam leis capazes de assegurar que o atendimento educacional pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, pois a mesma é considerada apenas como um complemento, ressaltamos a importância da inclusão de crianças que necessitem de Atendimento Educacional Especializado em sala de aula comum, com o intuito de promover a interação destes com as demais crianças, favorecendo assim o seu desenvolvimento social e intelectual, descobrindo por meio da observação e convívio suas habilidades cognitivo-psíquico-motoras.

Nesse contexto, percebemos que muito tem mudado com relação a políticas públicas no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado; mesmo assim, ainda nos deparamos com o desafio das diferenças nas escolas em sala de aula comum, principalmente no que se refere a constituírem novas lógicas de ensino. Diante disso, a formação continuada tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares, os processos de escolarização e formação de professores.

Dessa forma, situações práticas no âmbito da sala de aula foram capazes de nos despertar para inquietações, dentre elas, podemos destacar: O que a escola tem feito para promover a inclusão de pessoas com necessidades especiais?; Como o professor de sala comum planeja suas atividades didático-pedagógicas?; Quais as principais dificuldades do professor de sala comum em promover a inclusão?; Qual o incentivo pedagógico proposto a professores de sala regular de ensino? Diante disso, surge a necessidade de entender melhor o universo que perpassa sob o âmbito da inclusão de pessoas com necessidades especiais em sala comum, bem como a atuação do professor. Tais aspectos serviram como elementos norteadores para a realização deste trabalho.

Assim, para uma melhor consistência deste trabalho, buscamos embasamento teórico nas ideias de autores que discorrem sobre: Atendimento Educacional Especializado, educação inclusiva e, ainda, formação docente. A pesquisa foi realizada em 02(duas) escolas da rede municipal de ensino, do município de Sousa – PB, com 04 (quatro) professoras de sala de aula comum, que possuem discentes que necessitam de cuidados especiais; essa pesquisa foi realizada por meio de observação e aplicação de questionário.

Nesse sentido, temos como objetivo geral: investigar sobre o desafio dos professores de sala comum com alunos especiais, bem como o apoio a eles atribuídos, na perspectiva da educação inclusiva. Como objetivos específicos buscamos: compreender a preparação dos professores para receber em sala de aula os alunos com necessidades educativas especiais; refletir como se dá a inclusão de pessoas com deficiência no ensino comum; analisar os desafios enfrentados pelos professores de sala de aula comum com pessoas que apresentam necessidades especiais.

Ao estruturar a organização deste trabalho, iremos discriminar, por partes, como se deu a sua esquematização. Inicialmente tratamos das perspectivas teóricas de diversos autores

ISBN: 978-85-5757-065-8

capazes de nos fornecer informações referente à temática abordada no decorrer do trabalho, bem como a metodologia utilizada e os resultados obtidos. Na sequência, serão apresentados e discutidos, de forma sintética, os achados da pesquisa e as considerações finais respondendo aos objetivos da pesquisa.

2. BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A Educação Especial sempre foi caracterizada e diretamente influenciada por aspectos culturais, econômicos e sociais dos povos em geral, de modo que cada um tem sua forma de ver o mundo e o que está a sua volta seguindo suas próprias crenças e valores; tais elementos foram, e ainda são, capazes de marcar as raízes históricas do fenômeno da deficiência com forte rejeição, discriminação e preconceito.

Desde a antiguidade, nos períodos de guerra em que as pessoas eram escolhidas por suas características físicas, com o intuito de produzir riqueza e guerrilhar, as que divergiam do padrão, ou seja, os deficientes que não serviam para tais fins eram considerados desnecessários e abandonados para morrer. Com a inserção do cristianismo, as pessoas deficientes deixaram de ser assassinadas, mas viviam abandonadas como pedintes.

No período medieval, deficientes continuavam excluídos da sociedade, pois eram consideradas demoníacas, as escolhidas para receber os castigos divinos merecendo, às vezes, até a morte. No período que compreendeu a Inquisição (formada pelos tribunais da igreja católica, que perseguia, julgava e punia as pessoas acusadas de se desviar de suas normas de conduta), muitas vidas foram ceifadas, sobretudo das pessoas deficientes, pois eram tidas como endemoniadas e alucinadas.

No período que compreende do século XV ao XVII, se fortalece a ideia de que o grupo de pessoas com deficiência deveria ter atenção própria. Essa ideia teve grande importância para o avanço da educação especial, sobretudo no Brasil, quando em 1854, foi criada a primeira escola especial (Imperial Instituto de Meninos Cegos) por D. Pedro II, no Rio de Janeiro; e em 1857, o Instituto Imperial de Educação de Surdos - INES, também no Rio de Janeiro. Sob influência europeia, eles propagaram o modelo de escola residencial para todo o país.

No início do século XX é fundado o instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1929, chega ao Brasil Helena Antipoff, grande pesquisadora e educadora de crianças deficientes. Ela foi pioneira na introdução da educação no Brasil.

Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, uma Instituição Privada que busca atender às necessidades da educação especial pública. Por volta de 1961, o atendimento educacional às pessoas portadoras de deficiência fundamenta-se na LDB 4024/61 e aponta o direito dos “excepcionais” à educação do sistema geral de ensino.

Logo mais, a lei 5.692/71, altera a LDBEN de 1961 ao definir “tratamento especial”. Esta lei reforça o atendimento dos alunos em escolas especiais. A Constituição Federal

ISBN: 978-85-5757-065-8

de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e outras discriminações". Define-se a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Nesse âmbito, em 1994, a declaração de Salamanca, que diz respeito aos princípios, políticas e práticas na área das necessidades Educativas Especiais, trata da inclusão de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema de ensino.

Em 1999, temos o Decreto que regulamenta a Lei nº 7.853/89 e define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial regular. No ano de 2001, o PNE estabelece em seus objetivos e metas a educação de estudantes com necessidades especiais em classes comuns. Somente após este período é que os estudantes especiais começaram a estudar em escolas comuns.

Dando continuidade ao grande avanço no âmbito da Educação especial, em 2002 a lei 10.436/2002 reconhece a LÍBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como língua oficial no país, juntamente com a Língua Portuguesa. Em 2003, é implantado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vista a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo o acesso de todos à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

No ano de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, dentre outros. A partir de 2008, o número de matrículas de crianças com necessidades especiais em classes comuns é superado pelo número de matriculados em classes especiais.

Em 2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e apresentam o AEE – como um "serviço" da Educação Especial assegurado na legislação brasileira através da Constituição de 1988.

Em 2011, foi instituído, através do decreto 7.612/2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Em seguida, é criada a lei 13.146, de 06/07/2015, que compreende a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

> Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Considerando o breve percurso histórico da Educação Especial, percebemos que a educação de pessoas com deficiência nasceu de forma solitária, segregada e excludente. Foram lutas travadas no intuito de ser assegurado em lei o que já deveria ser por direito, um

ISBN: 978-85-5757-065-8

tratamento seguindo o princípio da igualdade, pois o fato de alguém necessitar de cuidados especiais não a torna diferente, é uma pessoa capaze de desenvolver habilidades iguais às demais, basta para isso ser estimulada para tal propósito.

Em 2016, pela primeira vez o Brasil sediou os jogos paraolímpicos, conquistando o sétimo lugar no quadro de medalhas, este é mais um dos fatos que vem corroborar que as pessoas especiais têm condições de exercer a participação plena diante da sociedade em igualdade de condições.

2.1 A Educação inclusiva e a formação docente

Tendo a educação inclusiva como um processo em que todos, sobretudo as pessoas com deficiências, possam aprender a viver com as diferenças, percebemos grandes avanços neste âmbito a partir do ano de 2001, quando metas foram estabelecidas e leis aprovadas, assegurando o acesso de estudantes com necessidades especiais a classes comuns de ensino.

Assim compreendemos que a escola deve ser um ambiente que reflita a sociedade como ela é, pois, como evidencia Favero (2007, p.17), "[...] é direito de toda criança, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, conviver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isso ocorra é a escola".

Nesse sentido, vemos a importância da frequência a um mesmo ambiente de alunos com ou sem deficiência, assim como o desenvolvimento de um trabalho pautado na inclusão no sentido de incluir, com mecanismos e materiais capazes de subsidiar as atividades do dia a dia de sala de aula, com alunos que também necessitem de cuidados especiais, fazendo uso de tecnologias assistivas, dentre outros; indo além da adaptação do ambiente escolar, e aceitação de matrículas de pessoas deficientes, mas integrando-os realmente ao ambiente escolar com acessibilidade, pois infelizmente a maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe, em geral, são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial.

Desse modo, temos o Atendimento Educacional Especializado como um apoio e complemento ao trabalho desenvolvido na sala de aula comum, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência. Como afirma Favero:

> A tendência atual é que o trabalho da Educação Especial garanta a todos os alunos com deficiência o acesso à escola comum, removendo barreiras que impedem a frequência desses alunos às turmas comuns do ensino regular. A Educação Especial é uma modalidade de ensino perpassa, como complemento ou suplemento, todas as etapas e os níveis de ensino básico e superior. (2007, p. 28-29).

Nesse contexto, podemos perceber que a inclusão vem para quebrar barreiras da segregação social e mostrar que, independentemente de suas particularidades, todos são iguais e capazes de superar suas limitações, estimulando todo o tipo de interação que possa beneficiar seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo.

No âmbito da educação inclusiva e atendimento de pessoas que necessitem de cuidados especiais em sala de aula regular, é comum encontrar professores que encaram tais fatores

ISBN: 978-85-5757-065-8

como um abalo para a sua identidade, gerando insegurança e sentimento de despreparo. Esses são os principais sentimentos despertados, a que dá início à busca por conhecimentos teóricos capazes de auxiliá-los. Tal atitude é importante, pois devemos estar em constante busca por conhecimento, mas de nada adianta a teoria sem a prática, uma vez que é por meio desta última que o docente vai poder entender e trabalhar cada especificidade, levando o aluno a se adaptar ao novo conhecimento.

> Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (**MANTOAN,** 2013, p.35).

É seguindo este pensamento que acreditamos ser a educação inclusiva uma escola aberta às diferenças e capaz de ensinar a todos sem discriminação, possibilitando a integração com as demais crianças, bem como um aprendizado mútuo. Para isso, surge a necessidade de rever nossas práticas educativas, buscando maneiras de nos preparar profissionalmente para o desafio do professor de sala comum trabalhar com alunos especiais sem agir de forma excludente, pois em sua maioria são salas de aula lotadas de alunos com comportamentos e especificidades particulares. Elementos como estes, vêm pondo cada vez mais em evidência a precisão de promover a transformação das escolas, na perspectiva de uma abertura incondicional às diferenças e de um ensino de qualidade.

A formação do professor resulta de circunstâncias vivenciadas ao longo de sua trajetória, tendo influência direta com o contexto em que ele se encontra, considerando suas relações sociais, culturais e profissionais. Assim, Freire, nesse sentido, ressalta que "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (1996, p.15), é também possibilitar novas práticas pedagógicas em relação a uma reflexão que promove o redimensionamento das práticas atuais. A profissão docente vai muito além de um conhecimento acadêmico ou transformação do conhecimento comum do aluno, a profissão exerce funções de motivar, promover a inclusão, participação e, entre estes, ultrapassar os muros do conhecimento.

2.2 Metodologia

Buscando atingir os objetivos propostos para esta pesquisa, o presente trabalho está pautado na investigação a respeito do desafio do professor de sala comum com alunos especiais, de forma a atingir a maior veracidade possível no processo de conhecimento da problemática a ser estudada.

Para tanto, a pesquisa aconteceu em 02(duas) escolas da rede municipal de ensino da cidade de Sousa – PB, com 04(quatro) professoras que possuem, em meio a seu alunado,

ISBN: 978-85-5757-065-8

crianças com necessidades especiais. Nesta pesquisa tivemos como procedimento, a abordagem direta-qualitativa, ao irmos a campo, onde consiste o levantamento de dados e observações dos fatos favoráveis a nossa pesquisa. Assim, "a pesquisa de campo consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente" (RIBAS E FONSECA, 2008, p.6).

Para a obtenção dos dados da pesquisa, utilizamos instrumentos que nos serviram de apoio para captar as informações dos nossos colaboradores. Para isso, foram utilizados dois instrumentos: questionários e observações de aulas. O que corrobora para o seu caráter dedutivo, pois partimos do geral para a compreensão de questões locais.

O nosso trabalho se enquadra em uma pesquisa com enfoque descritivo-interpretativo. Segundo Silva & Menezes (2000, p.21), "a pesquisa descritiva visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis".

Para a realização desta pesquisa, procuramos dividi-la em três fases. A 1ª fase corresponde à realização de observações das aulas; a 2ª fase compreende a aplicação de questionário composto de 08 (oito) questões abertas, a 04 (quatro) professoras de sala comum de escolas diferentes; a 3ª fase corresponde à interpretação e análise dos dados.

Vale salientar que os dados coletados serão mantidos em sigilo, de modo que os envolvidos não possam ser identificados. Para isso, utilizaremos pseudônimos como: Ametista, Jade, Rubi e Safira.

2.3 Resultados

Diante da importância da inclusão de alunos com deficiência na escola pública e a oportunidade do convívio com colegas sem deficiência, fazendo com que se percebam indivíduos capazes de desenvolver suas dimensões social, psíquica, biológica e laboral, bem como a formação continuada de professores no processo de inclusão escolar, fomos a campo por meio de observações e aplicação de questionário com vistas a analisar, compreender e refletir sobre atemática por ora aqui discutida.

Foram visitadas 02(duas) escolas e realizado o questionário com 04 (quatro) professoras que têm em meio a seus discentes alunos com necessidades especiais; as deficiências por estes apresentados são: Baixa visão; Deficiência intelectual (mental); Síndrome de Down; Transtorno mental; Síndrome de Willians; Mudo e surdo. Todos estes diagnósticos foram apresentados por laudo médicos, uma vez que, ainda que o professor detenha o conhecimento de reconhecer e procurar desenvolver atividades em torno de estimular as habilidades de acordo com as especificidades de cada um, ele jamais poderá afirmar por meio de um diagnóstico precoce a necessidade especial de nenhum aluno.

> O aumento do número de crianças deficientes na educação infantil faz parte no movimento mundial pela inclusão. Mas se a política de inclusão educacional traz benefícios para todos, também lança novos desafios para instituições, professores e sociedade. (BIAGGIO, 2007, p. 19).

Em observações, encontramos alunos com/sem deficiência em salas de aula comum e um único professor; percebemos na docência deste a preocupação em incluir todos os alunos

ISBN: 978-85-5757-065-8

nas atividades de sala de aula propondo atividades diferenciadas/adaptadas. No entanto, há momentos que, diante da indisciplina dos demais, os que necessitam de cuidados especiais infelizmente ficam um pouco à margem da inclusão.

Nesse sentido, questionamos aos professores qual a sua primeira reação ao saber que iria receber em sua sala de aula regular alunos com necessidades especiais. Obtivemos como respostas:

> **Ametista:** *Foi normal, pois já havia trabalhado anteriormente numa escola inclusiva.*
> **Jade:** *Um desafio a ser cumprido.*
> **Rubi:** *Fiquei preocupada, se saberia ministrar a situação, a primeira reação foi buscar se informar, pesquisar sobre o assunto para entender e depois encontrar mecanismos que ajudasse no dia a dia da sala de aula.*
> **Safira:** *De muita dificuldade, pois não me sinto capacitada para lidar com o mesmo.*

Dessa forma, percebemos que das 04 (quatro) professoras pesquisadas, apenas uma, em virtude de sua experiência, considerou a situação abordada como normal; quanto às demais, encararam como um desafio, pois assim como em vários outros aspectos, o "novo" causa estranhamento, mas tal posicionamento é algo que vem perdurando historicamente, como coloca, Biaggio (2007):

> Historicamente, o atendimento educacional a crianças com deficiência era realizado apenas em escolas especiais, fato que trouxe consequências negativas e segregacionistas, pois se imaginava que elas eram incapazes de conviver com crianças sem deficiência. (p. 21).

Felizmente pensamentos como estes vêm cada dia mais sendo desmistificados, pois as crianças que necessitem de cuidados especiais têm por direito o seu lugar garantido na sala de aula comum, para que assim possam aprender juntos. Destacamos, ainda na fala das professoras, a conscientização da busca pelo conhecimento para entender as especificidades, bem como a necessidade de uma maior formação para atender a estes alunos, pois o ato de ensinar envolve várias exigências, como afirma Imbernón (2004, p.14):

> O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é mais a transmissão do conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções; motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade. E é claro que tudo isso requer uma nova formação inicial e permanente.

Na sequência, sobre o tempo de docência com alunos especiais em sala comum tivemos como respostas:

> **Ametista**: *Há quase 20 anos.*
> **Jade**: *Há quase 02 anos.*
> **Rubi**: *Um ano*
> **Safira***: 10 anos, sendo a cada ano com deficiências diferentes, alternadas.*

ISBN: 978-85-5757-065-8

Assim, observamos que alguns já estão atendendo, em sua sala regular, alunos especiais, há um bom tempo, mesmo assim a preocupação e o desafio são constantes, pois ao mesmo tempo em que atendem a determinado aluno, há a necessidade de controlar a indisciplina e entender cada deficiência para saber qual a reação é proveniente de cada uma, o que é influência dos medicamentos, da família, dentre outros.

Com relação à opinião dos pesquisados sobre a inclusão e socialização de crianças especiais em sala comum, as respostas foram:

> **Ametista**: *É muito importante, tendo em vista que os profissionais envolvidos ainda necessitam de capacitação e preparação.*
> **Jade**: *Que a inclusão existe, eles se socializam com as outras crianças, mas que não acontece de forma correta.*
> **Rubi**: *Vejo como uma ação positiva, não só para criança especial, mas também para os demais que têm a oportunidade de conviver e aprender com o diferente. Mas reconheço que não é fácil, mas com amor, dedicação e assiduidade, podemos colher bons resultados.*
> **Safira**: *O correto mesmo é a inclusão e socialização dessas crianças, mas precisa de mais capacitação para nós profissionais.*

Nesse sentido, percebemos que os participantes da pesquisa compreendem a inclusão como uma forma de socialização das crianças que necessitem de cuidados especiais com outras crianças, sendo esta convivência de fundamental importância para a aprendizagem de ambas. Reconhecem ainda que promover a inclusão não é fácil, mas possível, bem como a necessidade de uma capacitação e preparação para os profissionais.

Sobre as principais dificuldades do professor de sala comum em promover a inclusão, as respostas colhidas foram:

> **Ametista**: *Assistência da equipe multifuncional; parceria escola/família; preconceito.*
> **Jade:** *Acredito que a principal dificuldade é a nossa falta de capacitação para lidar com crianças especiais.*
> **Rubi:** *O conhecimento, a compreensão e aceitação dos envolvidos, ou seja, as pessoas ditas normais ainda resistem a oportunidade de conhecer e a prender com essas pessoas, evitando o contato das crianças.*
> **Safira:** *A principal dificuldade que enfrento é a questão do multisseriado que faz com que o tempo seja menor ainda.*

Diante de tais questionamentos, temos aspectos como parceria entre escola/família e preconceito, sendo este último abordado por Ametista e Rubi, uma da principais barreiras a se vencer, sobretudo no que se refere a pessoas com necessidades especiais, pois existem casos que a família não que aceitar e se recusa a procurar um acompanhamento especializado; há também casos entre as próprias crianças, que por influência externa, tendem a bloquear a interação com o coleguinha, por ele ser "diferente". Daí a importância da parceria entre família e escola, para ambas juntas ajudarem a construir uma sociedade sem preconceito e distinções, pois como diz Piaget:

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva pois

ISBN: 978-85-5757-065-8

> muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se a uma divisão de responsabilidades [...] (PIAGET,2007, p.50)

Notamos, ainda, que a preocupação com a falta de capacitação também perdura nas respostas sobre o desafio do professor de sala comum com alunos que necessitem de cuidados especiais; outro fator preocupante que, sem dúvida, corrobora para o desafio e dificuldades é o muitisseriado, pois o professor além de desenvolver um trabalho em atender aos alunos com e sem deficiência, adaptando atividades dentre outros mecanismos capazes de promover uma aprendizagem significativa, ainda tem que lidar com várias turmas em um mesmo ambiente.

Sabemos que a logística do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem não deve ser pautado apenas na figura do professor, por isso buscamos compreender o que os nossos informantes consideram que a comunidade escolar tem feito para promover a inclusão de pessoas com necessidades especiais. As respostas foram:

> **Ametista**: *Mesmo diante das dificuldades a escola tem melhorado nesse sentido, buscando ampliar este atendimento, criando salas de AEE – Atendimento Educacional Especializado.*
> **Jade:** *A comunidade escolar acolhe, socializa da melhor maneira possível.*
> **Rubi:** *Muito pouco, acredito que poderia ser feito mais, sabe-se que é um processo e que dependemos muito do interesse e da vontade dos envolvidos.*
> **Safira:** *A comunidade escolar tem tentado sim ajudar a inclusão, na maneira possível.*

Aqui, partindo do princípio de que a comunidade escolar é o conjunto das pessoas envolvidas diretamente no processo educativo da escola e responsáveis pelo seu êxito, ou seja, professores, alunos, outros profissionais da escola e pais ou responsáveis pelos alunos e assim, mediante as respostas obtidas, percebemos de forma bastante positiva, que apesar de ser ainda de forma gradativa, a escola tem melhorado no atendimento às crianças com necessidades especiais, ajudando na socialização e inclusão, ampliando este atendimento, criando salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Sobre o incentivo pedagógico proposto a professores de sala regular de ensino, com relação ao atendimento de crianças com necessidades especiais, temos, de acordo com os informantes da pesquisa:

> **Ametista**: *A princípio precisamos de um olhar diferenciado e buscar qualificação na área para tentar contribuir de forma positiva na aprendizagem.*
> **Jade**: *É dado o incentivo de dedicar-se as crianças especiais, mas não é dado o apoio necessário para que isso ocorra de fato.*
> **Ruth:** *Hoje já existe um pouco de atenção, podemos contar com uma equipe multidisciplinar que solicitada tenta orientar e sugerir ações que ajuda no desenvolvimento, socialização e aprendizado das crianças e no desempenho do professor.*

ISBN: 978-85-5757-065-8

> **Safira:** *Durante todos esses anos trabalhando com crianças com necessidades especiais pouco foi dado incentivo pedagógico, só este ano está começando a ser proposto "uma" equipe multidisciplinar para a rede toda do município.*

Nossos informantes são pessoas que já têm uma significativa experiência em trabalhar com alunos que necessitam de cuidados especiais, experiências essas adquiridas com a prática, o que lhes dá a propriedade de falar sobre o incentivo que é dispensado ao professor na promoção de uma educação inclusiva significativa. No entanto, apesar de muito tempo, cerca de 10/20 anos, é que vem ser despertado um olhar para estes profissionais, mesmo sendo apenas uma equipe para todo o município, ainda podemos considerar um avanço significativo, pois antes de tentar promover a educação inclusiva, torna-se necessário dar um apoio pedagógico, qualificar e orientar os professores.

Com relação ao apontamento de sugestões no atendimento e trabalho desenvolvido com as crianças que necessitem de cuidados especiais, os professores apontaram:

> **Ametista**: *Abraçar a causa e acreditar que elas são capazes de aprender e se desenvolver dentro de suas limitações.*
> **Jade:** *Atividades lúdicas, movimentos corporais, danças para trabalhar com as crianças e para que o atendimento não fique defasado, temos que ter conhecimentos sobre como aplicá-los, levando em conta cada tipo de necessidade que iremos encontrar.*
> **Rubi:** *O professor necessita da ajuda não só dos profissionais para entender e desenvolver boas ações, mas da dedicação e participação das famílias no acompanhamento das crianças aos atendimentos sempre que necessário. É um trabalho que exige dedicação e assiduidade para que consiga obter resultados desejados.*
> **Safira:** *Mais assistência, monitores, cuidadores, mais capacitações e atendimentos as famílias também, pois existe uma resistência das famílias.*

Diante de tais respostas, obtivemos louváveis sugestões, capazes de envolver o aluno no convívio da sala de aula, trabalhando não apenas em cima das suas dificuldades, mas sim das suas potencialidades, compreendendo que cada aluno tem suas especificidades, sendo capazes de se desenvolver dentro das suas limitações. Observamos, ainda, a necessidade de uma assistência auxiliar em sala de aula. Mais uma vez, capacitação e motivação dos professores, bem como a dedicação e resistência da família foram elementos abordados, o que nos leva a acreditar que, além do cuidado especial com as crianças, considerar a necessidade de quebrar as barreiras impostas pela família e conscientizá-la da importância de realizar parceria com a escola, bem como buscar alternativas e seguir as orientações dos profissionais especializados.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos relacionados ao atendimento educacional especializado, educação inclusiva e o professor de sala comum, estabelecemos como objetivo principal, para este trabalho, a investigação sobre o desafio dos professores de sala comum com alunos especiais, bem como o apoio a eles atribuído, na perspectiva da educação inclusiva.

Assim, tratamos o trabalho do professor de sala comum com alunos que necessitam de cuidados especiais, pois o professor lida constantemente com salas de aula lotadas de alunos com comportamentos e especificidades particulares; mediante isso, nos deparamos com mais este desafio enfrentado pelo professor, pois, infelizmente, não são todos que conseguem atingir seus objetivos de forma satisfatória ao promover a inclusão, desenvolvendo atividades que atendam ao aluno que necessite de atendimento especial e os demais, em um mesmo espaço e tempo.

É certo que hoje existe o Atendimento Educacional Especializado para atender, como o próprio nome diz, cada especificidade de forma especializada, mas o professor de sala comum não pode, em hipótese alguma, deixar esse aluno à margem do contexto da sala de aula e do que nele é desenvolvido.

Nessa perspectiva, observamos a necessidade de maiores cuidados e preparação do professor de sala comum, tanto no preparo pedagógico de suas atividades, quanto na sua prática diária e, ainda, com um maior apoio da família e de todos que fazem a escola, desenvolvendo assim um trabalho de forma interacionista.

Portanto, observamos, por meio do processo educacional de ensino, que a educação inclusiva vai mais além, do que apenas aceitar o aluno que necessite de cuidados especiais na escola, mas, sim, promover ações inclusivas, bem como dar respaldo ao professor de sala regular compreendendo seus desafios.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil.** Nº 44 novembros/2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Imprensa Oficial, 2015.

FÁVERO, E.A.G; PANTOJA, L.M.P; MONTOAN, M.T. E. **Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção leitura.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2006.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PIAGET, J. **Para onde vai à educação**. Rio de Janeiro. José Olímpio, 2007.

RIBAS. C. C. C e FONSECA. R. C. V **Manual de metodologia**. Opet. Curitiba, 2008.

SILVA, E. L. e MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: FORMAÇÃO DOCENTE DO NO MUNICÍPIO DE LAGOA NOVA/RN

Josefa Roseneide Rodrigues da Paz
Gilberliane Mayara Andrade Melo

RESUMO

O trabalho de pesquisa intitulado o "Atendimento Educacional Especializado: formação docente no Município de Lagoa Nova/RN", apresenta uma reflexão acerca da importância e necessidade da formação continuada para os profissionais que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE. Teve como norte, em seu processo de desenvolvimento, conhecer a realidade da prática pedagógica dos profissionais nas salas de recursos da Rede Municipal de Ensino no Município de Lagoa Nova/RN. Para tanto, realizou-se uma discussão teórica sobre o ensino AEE no Brasil, atendendo a legislação sobre a necessidade de inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares e no trabalho paralelo nas salas multifuncionais como meio facilitador do desenvolvimento e aprendizagem destes alunos. Além disto, foi realizada aplicação de questionários com 10 professores do Município de Lagoa Nova/RN, e nesta, identificou-se que o município possui número de salas multifuncionais satisfatórias para atender a população com deficiência, mas, apesar da formação continuada existir, 80% dos professores afirmam ainda não serem suficientes para suas necessidades de aprendizagem, sendo necessário uma pesquisa e atualização constante de seus saberes de forma individual, tendo em vista os casos particulares e pertinentes a cada um, na realidade de sua sala de atendimento. Ressaltando ainda, que para que haja uma efetividade maior do seu trabalho torna-se primordial a parceria entre família, escola e governo, que através das políticas públicas podem continuar apoiando e melhorando a qualidade do trabalho destes profissionais.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado-AEE. Formação Continuada. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The research work entitled "Specialized Educational Attendance: teacher training in the municipality of Lagoa Nova/RN", presents a reflection on the importance and necessity of continuing education for the professionals who work in the Specialized Educational Assistance (AEE) rooms. In its development process, it was possible to know the reality of the pedagogical practice of professionals in the resource rooms of the Municipal Teaching Network in the Municipality of Lagoa Nova/RN. For that, a theoretical discussion was held about ESA teaching in Brazil, taking into account the legislation on the need to include people with disabilities in regular schools and in parallel work in the multifunctional rooms as a facilitating means for the development and learning of these students. In addition, questionnaires were applied with 10 teachers from the municipality of Lagoa Nova/RN, and in this, it was identified that the municipality has a number of satisfactory multifunctional rooms to attend the disabled population, but, despite continuing education, 80 % Of teachers say they are still not enough for their learning needs, requiring constant research and updating of their knowledge in an individual way, taking into account the particular cases and pertinent to each one, in the reality of their attendance room. It is also worth noting that in order to have a greater effectiveness of their work, the partnership between family, school and government, which through public policies can continue to support and improve the quality of the work

ISBN: 978-85-5757-065-8

of these professionals becomes paramount.

Key-words: Specialized Educational Assistance-AEE. Continuing Education. Public policy.

INTRODUÇÃO

O trabalho intitulado "Atendimento Educacional Especializado: formação docente do no Município de Lagoa Nova/RN" traz uma reflexão acerca do ensino especial, com enfoque na formação dos professores que atuam em salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE e tem como base teórica para sua elaboração, a Legislação Brasileira, Lima (2012), Ramalho e Nunez (2014) e Bedaque (2014).

O acesso à educação é um direito de todos, assistido e garantido pela Constituição Federal de 1988, a qual, no art. 205, destaca que este é um dever do Estado e da família, ou seja, ambas as instituições são responsáveis pela educação dos seus entes, sendo este direito, também destacado na Lei de Diretrizes e Base LDB-sob nº. 9.394/96. Nesta expectativa, para garantir o acesso a todos, o Ministério de Educação, aliada à Secretaria de Educação Especial, buscou a efetividade desta legislação, de forma que esta venha a abranger os alunos com necessidades especiais, inserindo-os no ensino regular por meio da "inclusão", como também, propôs a inserção de acompanhamento e apoio para o desenvolvimento e superação das limitações desses alunos, com um trabalho pedagógico desenvolvido especificamente nas salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Esta ação de inclusão teve como suporte a Política Nacional de Educação Especial, em uma expectativa da Educação Inclusiva, cujo início data de 2008 e o Decreto Legislativo nº 186/2008, o qual corrobora com a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, tudo por meio da instituição do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008. (Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual "Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências").

O Atendimento Educacional Especializado-AEE foi criado para dar o suporte necessário aos alunos com deficiência, matriculados no ensino regular. Esta modalidade de ensino se traduz como de grande relevância, no que diz respeito aos aspectos de recursos necessários e orientação aos professores do ensino regular. Como forma de favorecer a sua efetividade ainda no art.206, em seu inciso I, aduz sobre a "igualdade de condições e permanência na escola" (BRASIL, 1988). O AEE tem um papel fundamental na inclusão por constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Portanto, a pesquisa sobre Formação docente no Atendimento Educacional Especializado no Município de Lagoa Nova/RN busca responder, em sua problemática se "A formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado, da cidade Lagoa Nova/RN, favorece sua atuação nos espaços escolares, com foco nas salas multifuncionais?

Nesse contexto, a pesquisa busca como elemento norteador para seu objetivo, analisar se a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE da cidade Lagoa Nova/RN contribui para sua atuação nos espaços escolares, mais precisamente, nas salas multifuncionais. Para auxiliar neste percurso, define-se como objetivos específicos: identificar a formação dos profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais; o papel das salas AEE na realidade do trabalho desenvolvido nas escolas; quais as dificuldades encontradas pelo professor do AEE no cotidiano.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO BRASIL

Desde que foi decretada, a partir da promulgação da Lei nº. 9.394/96 - Diretrizes e bases da educação nacional, em seus artigos 58 a 60, (**nova redação - Leis nºs. 12.796/2013 e 13.234/2015**, grifo nosso) os quais tratam sobre a inclusão de crianças com deficiência

ISBN: 978-85-5757-065-8

em escolas regulares, as escolas passaram a adequar-se para cumprir a legislação, de forma a receber as crianças em escolas regulares, disponibilizando, para estas, um acompanhamento em horário extra sala, de forma a desenvolver um trabalho pedagógico especial junto às crianças, de acordo com sua dificuldade e deficiência.

Contudo, sabe-se que Leis e Decretos, independentemente de sua finalidade, são elaborados, mas, o apoio dispendido para sua aplicação é bastante demorado, o que, por vezes, no contexto educacional, limita o professor a desempenhar sua função, uma vez que estes dispõem apenas de alguns poucos recursos oferecidos pelo governo, o prejudica o desenvolvimento de um trabalho eficaz. Para isso, o professor necessita ser ousado, criativo ou investir financeiramente para gerenciar sua própria formação e realizar seu trabalho.

A sala de AEE possui vários programas de desenvolvimento curricular, sendo estes, desenvolvidos com diversas habilidades, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e as técnicas e recursos de tecnologia assistiva, no entanto, para que o trabalho seja desempenhado eficazmente, de forma a atingirem os resultados esperados, urge a necessidade de capacitação, por parte dos professores, atualizando-se e familiarizando- se com as diversas áreas de sua atuação profissional.

Preparar os professores para trabalhar com essa nova realidade era um fato que não podia ser ignorado, assim sendo, em 2008 os professores passaram por um processo de capacitação, sendo, não só habilitados, mas estimulados, para, posteriormente, realizarem com eficácia, o Atendimento Educacional Especializado. Foram também incluídos nesse processo, os demais profissionais da educação para inclusão escolar. Essa atualização foi proposta por meio do Decreto nº 6.571/08, o qual dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

O Atendimento Educacional Especializado -AEE apresenta-se, na atualidade, como um ambiente composto de recursos multifuncionais, cujo propósito é dar suporte às pessoas com deficiência, em um turno oposto ao seu horário de estudo da sala regular. Para tanto, para que se possa desenvolver o trabalho no AEE, o professor deve ter formação específica para tal exercício, de forma a atender aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nos cursos de formação continuada; de aperfeiçoamento ou de especialização indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender aos seus alunos, estando conscientes estes, de que o AEE tem um papel fundamental na inclusão, por constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos.

Uma sala de AEE possui programas de desenvolvimento curricular, constituídos estes, de altas habilidades, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e técnicas e recursos de tecnologia assistiva, para tanto, o trabalho deve acontecer eficazmente, para os resultados surgirem.

Diante do exposto, urge a necessidade de o professor buscar capacitar-se nas diversas áreas, visto que a diversidade a ser assistida necessita de conhecimentos específicos e não fragmentados, bem como, de investimentos por parte dos órgãos responsáveis, da interação de toda a comunidade escolar, pais, e equipe de apoio. Sobre o assunto Sassaki (1997) destaca que uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construírem vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias. (SASSAKI, 1997 apud LIMA, 2012, p. 18)

Sem capacitação, o professor do AEE terá dificuldade para desenvolver, de forma eficaz, o seu papel, e assim sendo, não obterá o resultado esperado, em sala de aula ou fora dela.

Enquanto o sistema de ensino regular tem o papel de receber os alunos, independentemente de sua deficiência (auditiva, visual, física, transtornos globais ou

ISBN: 978-85-5757-065-8

com altas habilidades - superdotação) buscando cumprir a prática da inclusão, o AEE vem dar o suporte pedagógico necessário a este aluno, de modo a disponibilizar as condições para que este desenvolva as suas potencialidades, eliminando ou minimizando as barreiras que impedem a sua aprendizagem, ao mesmo tempo, norteando seu desempenho na sala regular.

Para que esse processo transcorra de forma a atingir seu foco principal, se faz necessário um trabalho de parceria entre o professor do AEE e o professor do ensino comum. Ao elaborar atividades com recursos pedagógicos, o professor da sala de AEE oferece ao aluno possibilidades de romper as barreiras que limitam sua aprendizagem, oportunizando o andamento de seu desenvolvimento dentro de suas necessidades específicas, principalmente a autonomia e independência. Segundo Brasil (2008a, p. 2)

> O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado, público ou privado, sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

Nesse contexto, para um desenvolvimento eficaz necessita profissionais capacitados e em constante formação, de modo que possam executar as atividades com o público alvo de forma efetiva, dominando cada tipo de deficiência, em suas particularidades. Sobre o material a ser utilizado, importante destacar sua especificidade, podendo para tanto, ser administrado por meio de jogos pedagógicos ou adaptados; livros didáticos e paradidáticos (com letra ampliada ou Braille, Libras, livros virtuais; livros falados); recursos específicos (reglete, punção, soroban, guia de assinatura, material para desenho adaptado, lupa manual, calculadora sonora, caderno de pauta ampliada, mobiliários adaptados) e tecnologias assertiva (LIMA, 2012).

Ao se falar de sala AEE e alunos que precisam frequentar, Brasil (2008b, p. 3) define seu público alvo, da seguinte forma:

a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c) Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Vale ressaltar que estes alunos necessitam de atenção antes de qualquer atividade, precisam sentir que são importantes e que há pessoas dispostas a compreender suas necessidades e auxiliá-los na superação de possíveis obstáculos.

Com relação a preparação das aulas e do trabalho em salas de AEE é de competência do professor, quando responsável pela sala de apoio, organizar as atividades desenvolvidas nesse espaço utilizando-se dos recursos multifuncionais. No entanto, deve manter uma relação articuladora com o professor da sala regular. Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 em seu art. 10 aponta que

ISBN: 978-85-5757-065-8

> O Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização: I – salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento dos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (BRASIL, 2009, p. 2)

Neste sentido, o professor atuante no AEE, consciente do seu papel, precisa buscar, junto à escola, uma formação continuada para trabalhar suas dificuldades, como também, aprimorar, no cotidiano, o seu trabalho junto aos alunos.

A formação continuada destes professores tem sido um desafio para as Secretarias Municipais, sendo oferecido, numa tentativa de apoiar os mesmos, os recursos Federais e por vezes próprios, para superar os desafios diários. Independentemente de qualquer situação, dos professores, com salas equipadas e uma pedagogia renovada, para dessa forma, se oferecer um trabalho com eficiência, onde cada atendimento seja efetivado considerando a especificidade do aluno atendido, necessitando de processos educacionais.

Ramalho; Nunez (2014) destacam que a formação mobiliza em seu campo de abrangência as dimensões afetivas e cognitivas e que a mesma se dá no contexto real da atividade profissional. Os autores afirmam ainda, que a formação não deve ser apoiada apenas na fala, mas, possuir uma dimensão mais complexa, mais abrangente com mecanismos da aprendizagem os quais dizem respeito a formação de valores, atitudes e ética.

Sendo assim, a formação continuada deve levar o profissional a uma reflexão e movê- lo a uma transformação do agir profissional, onde deve-se focar nas necessidades com estratégias que tenham a intenção de potencializar as competências e habilidade do profissional. Uma formação profissional, para Ramalho; Nunes (2014) necessita de um planejamento onde será contextualizada a realidade do professor, auxiliando-o a visionar o que é preciso, modificando suas concepções, ultrapassando o plano dos saberes e favorecendo o plano de interesse motivacional, de forma que este possa explorar todos os materiais que uma sala de recursos multifuncionais possui.

Importante ressaltar, que também nesse momento o professor da sala de AEE precisa estar em constante articulação com o professor da sala regular, observando e acompanhando o processo inclusivo do aluno.

Neste contexto, reflete-se sobre o papel do professor do AEE, principalmente naquilo que diz respeito a sua formação e contribuição para desenvolvimento da Pessoa com Deficiência, verificando a necessidade de condições (formação, material apoio, e pedagógico e parceria para atuar com efetividade), centrando-se na importância que o AEE tem para o aluno com Necessidades Educativas Especiais.

2.1 Justificativa

O fato de se observar a grande demanda de pessoas portadoras de deficiência matriculadas no ensino regular, no Município de Lagoa Nova/RN, fez despertar a curiosidade em saber até que ponto os profissionais voltados a essa área estão capacitados para atender a essa demanda, de forma a corresponder às expectativas daqueles que buscam essa modalidade de ensino, para eles, dantes inalcançável. Existe, conforme dados de pesquisa

ISBN: 978-85-5757-065-8

realizada pelo INEP/2015, uma gama de pessoas portadoras de deficiências diversas, as quais requerem um atendimento diferenciado e para tanto, se faz mister que os envolvidos nesse processo estejam capacitados/preparados para recebe-los, "enxergando-os", não como incapazes, mas como alguém que precisa de apoio tão somente para trazer à tona os conhecimentos que estão "silenciados", muitas vezes por descaso daqueles que o cercam.

Diante da situação observada no Município de Lagoa Nova/RN, o qual é destaque nessa modalidade de inclusão, partiu-se para uma pesquisa de campo, com vistas a perscrutar até que pontos profissionais estão empenhados nessa luta, bem como, averiguar se existe apoio de terceiros nesse processo de aprendizagem, a saber: família, comunidade, Governo e demais órgãos competentes.

2.2 Metodologia

A pesquisa foi realizada no Município de Lagoa Nova/RN, sendo constituído de 14 escolas municipais. Segundo a Secretaria de Educação no município há 154 pessoas com deficiência matriculados. Das quatorze escolas do município, dez possuem salas de AEE com recursos multifuncionais, as quais atendem todas as deficiências dos alunos que estão nas escolas regulares em contra turno, ou seja, como meio complementar ou suplementar a escolarização.

Todas as escolas de AEE recebem recursos do Ministério da Educação para atender a todas as deficiências, encaminhadas tanto pelo psicopedagogo que identificou alguma deficiência de aprendizagem dentre os alunos deficientes que são inclusos em sala regular.

A população da pesquisa foi constituída por dez (10) profissionais que atuam na cidade de Lagoa Nova/RN com o ensino da AEE, em salas de recursos multifuncionais.

Esta pesquisa, desenvolvida através de observação e coleta de dados, classifica-se como "pesquisa de campo", e foi realizada em salas multifuncionais das escolas municipais localizada no Município de Lagoa Nova/RN. Segundo Cruz; Ribeiro (2003, p.20), "A pesquisa de campo consiste na observação atenta de um objeto (ou fenômeno), de interesse do pesquisador. Envolve técnicas de coleta de dados e uma discussão qualitativa dos resultados".

Foi também realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, o qual, segundo Marconi; Lakatos (2001, p. 43) tem como finalidade, colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto.

Para a obtenção dos dados foi realizada uma visita in loco com vistas a conhecer o lugar e seu funcionamento, bem como, aplicados questionários com os professores regentes do Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde a interpretação dos dados dar-se-á através de demonstração estatística em gráficos e a análise dos mesmos.

2.3 Análise da formação e atuação dos profissionais em AEE no Município de Lagoa Nova/RN

Dentre os profissionais que atuam na área em questão, percebe-se que todos possuem anos de experiência na Educação. Destes, 60% são Pós-Graduados em Educação inclusiva,

10% está concluindo Especialização em Atendimento Especializado e 30% possuem curso de capacitação em AEE, conforme quadro abaixo:

ISBN: 978-85-5757-065-8

Tabela 1: Perfil dos profissionais entrevistados

	ENTRE 40 A 45	ACIMA DE 45 ANOS
IDADE	40%	60%
	GRADUADO	PÓS GRADUADO
FORMAÇÃO	10%	90%
	ENTRE 10 A 15 ANOS	DE 15 A 25 ANOS
TEMPO DE ATUAÇÃO NA AEE	20%	80%

Fonte: Obtidas pelo pesquisador, 2017.

Segundo as observações realizadas, as salas de recursos multifuncionais no Município de Lagoa Nova/RN possuem materiais e todos os recursos necessários ao atendimento das deficiências intelectuais, visuais, auditiva, paralisia cerebral, todas as síndromes e transtornos comportamentais, distúrbios ou mentais. Vale destacar ainda, que entre estas a comunidade Quilombola também é contemplada pelas escolas da zona rural. As salas se classificam conforme aponta o Ministério da Educação no Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2008), como salas de Recursos Multifuncionais – Tipo I e II são constituídas de equipamentos.

Quanto à definição de AEE para os profissionais entrevistados, dentro do tempo de experiência que os mesmos possuem, eles a definiram, em comum acordo, como uma sala que atende de forma suplementar ou complementar aos alunos com alguma deficiência, necessitando, no entanto, analisar, planejar elaborar atividades e utilizar meios, como recursos pedagógicos, para auxiliar o aluno na superação de sua deficiência e desenvolver sua aprendizagem. Conforme aponta professor "A" abaixo

> Educação Especial: atuação nas escolas Oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Identifica as necessidades de alunos com deficiência, com altas habilidades e com transtornos gerais do desenvolvimento; Elabora plano de atuação de atuação de AEE propondo serviços e recursos de acessibilidade ao conhecimento; Produz material: transcreve, adapta, confecciona, amplia, grava, de acordo com as necessidades dos alunos; Adquire e identifica materiais , como software , recursos e equipamentos tecnológicos, mobiliário, recursos ópticos, dicionários e outros; Acompanha o uso dos materiais na sala de aula do ensino regular frequentada pelo aluno: verifica a funcionalidade e a aplicabilidade, os efeitos, possibilidades, limites, distorções do uso na sala de aula, na escola e na casa do aluno; Orienta professores do ensino regular e famílias dos alunos a utilizar materiais e recursos; Promove formação continuada para os professores do AEE, para os professores do ensino comum e para a comunidade escolar em geral (PROFESSOR "A").

Verifica-se assim, que os professores atuam conscientes e conhecedores do papel do ensino das salas de recursos multifuncionais, na qual se realiza o trabalho do AEE. Este trabalho, por sua vez, não se limita em um trabalho isolado e único, é preciso fazer a extensão de modo articulador entre a família e o professor do ensino regular.

Com relação a esta articulação Bedaque (2014, p. 47) ressalta sua importância ao destacar que "a articulação entre professor da sala regular e professor especializado pode ser uma ponte para que os profissionais alcancem níveis de aprendizagem superior e os alunos possam avançar no processo de aprendizagem".

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nesse contexto, 100% dos sujeitos da pesquisa afirmaram ser gratificante o seu trabalho, apresentando justificativas como:

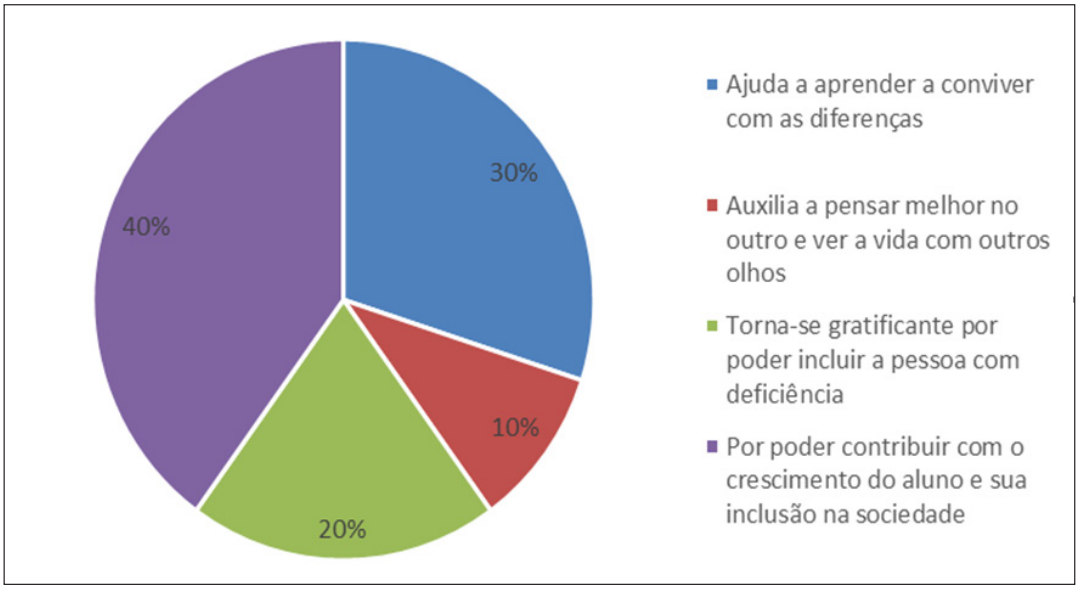


Gráfico 1: Justificativas por ser gratificante o trabalho com AEE. Fonte: Informações obtidas pelo pesquisador, 2017.

Na visão desses profissionais, atuar nesta área possui influência nas suas maneiras de relacionar-se com as pessoas, bem como, sobre poder mudar a vida do outro ser humano que necessita ser respeitado e aceito no meio social, além de superar seus limites e desenvolver-se em sua aprendizagem, havendo assim, interação e uma visão comum entre a maioria deles. A interação, segundo Bedaque (2014, p. 52) "é um recurso valioso para a aprendizagem por ser um exercício do qual o conhecimento é partilhado e auxilia o professor rever conceitos, redimensionar atitudes e ações no ensino pedagógico frente à diversidade de seus alunos".

A atuação destes profissionais na área do AEE torna-se de grande importância para a inclusão, atendendo a legislação, no entanto, a formação para o desenvolvimento profissional estabelece caminhos de melhorias pedagógicas.

Quando questionados se já receberam treinamentos/formações específicas para atuar nas salas de AEE, 80% afirmaram que sim, 20% não. Como mostrado no gráfico 2:

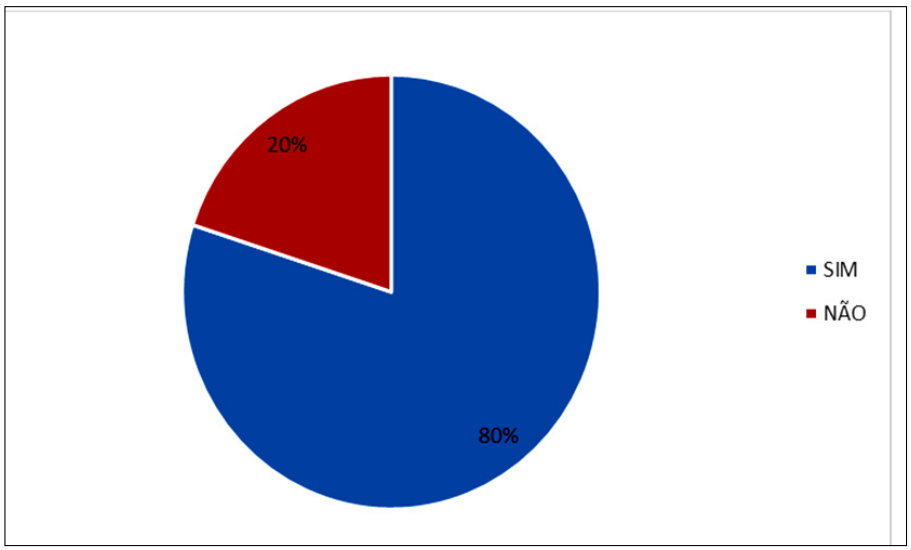


Gráfico 2: Formação para o trabalho com AEE. Fonte: Fonte: Obtidas pelo pesquisador, 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Analisando estes resultados, verifica-se que 20% apenas afirma não ter recebido formação, no entanto, sabe-se que o município oferece apoio com formação e coordenador para auxiliar estes profissionais. O fato de estes não terem participado ou não terem tido formação, torna-se um ponto a ser investigado tendo em vista que há formações no município. Se faz necessário esclarecer que nem sempre a "não formação" do profissional é responsabilidade apenas do gestor, que não a oferece. Ramalho; Nunez (2014, p. 35) ressaltam que "é necessária uma reflexão profunda para uma compreensão de processos que podem contribuir para a reforma educacional e formação do professor".

Contudo, mesmo estes 80% de profissionais que afirmaram terem tido formação, ao serem questionados sobre a suficiência da mesma, 60% deles se posicionaram negativamente, e os demais 40% apontaram ser ela suficiente para atender suas demandas de trabalho. Visível no Gráfico 3:

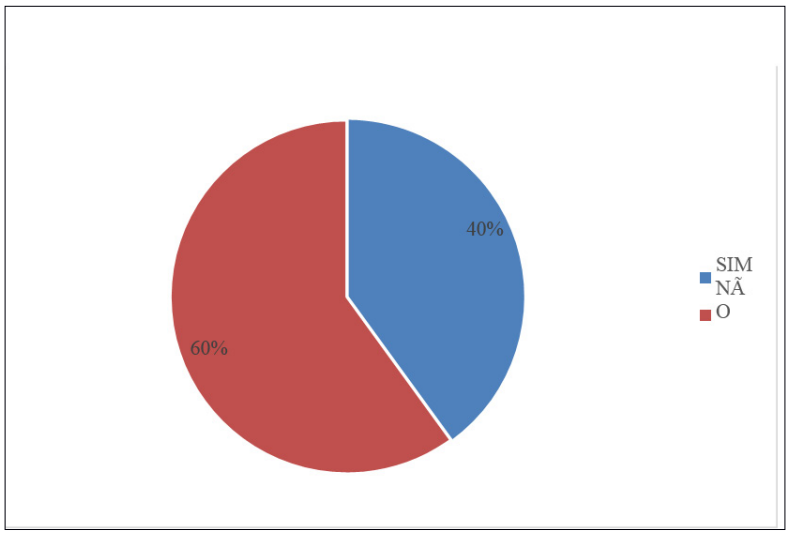


Gráfico 3: Formação compatível e suficiente para o trabalho com AEE Fonte: O pesquisador, 2017.

Como justificativa dos profissionais que afirmaram que sua formação não era suficiente, eles ressaltaram a importância da formação contínua, conforme tabela 2.

Tabela 2: A efetividade das formações contínuas

A mudança constante das leis e deficiências pois a legislação sempre altera, sempre mudam suas nomenclaturas, tendo a necessidade de estudo e pesquisa.
A necessidade de cada profissional gerenciar sua própria formação de acordo com as necessidades especificas da sua demanda, onde capacitar é preciso para poder responder as necessidades e peculiaridades do público alvo do AEE que são matriculados em sua sala.
A necessidade de cada profissional gerenciar sua própria formação de acordo com as necessidades especificas da sua demanda, onde capacitar é preciso para poder responder as necessidades e peculiaridades do público alvo do AEE que são matriculados em sua sala.
A mudança constante das leis e deficiências pois a legislação sempre altera, sempre mudam suas nomenclaturas, tendo a necessidade de estudo e pesquisa

Fonte: O pesquisador, 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Portanto, existe uma concordância destes profissionais sobre a busca constante do conhecimento, permitindo uma nova visão, renovando suas competências e saberes profissionais para a área que atua, sendo esta tão diversificada em características particulares.

Ainda na pesquisa, entre os treinamentos recebidos pelos sujeitos desse estudo, destacam-se suas origens: Ministério da Educação formações para o exercício da docência do AEE; De profissionais da educação como tradutor e interpretes da Língua Brasileira de Sinais, além de formação com profissional da cidade da cidade e participam de treinamentos a nível federal ou estadual.

Com relação as dificuldades encontradas para atuar, 100% deles afirmaram que sim, como em toda profissão, ou áreas profissionais, existem, para tanto, alguns pontos foram destacados, muitos deles pontos comum entre os entrevistados, com maior ênfase:

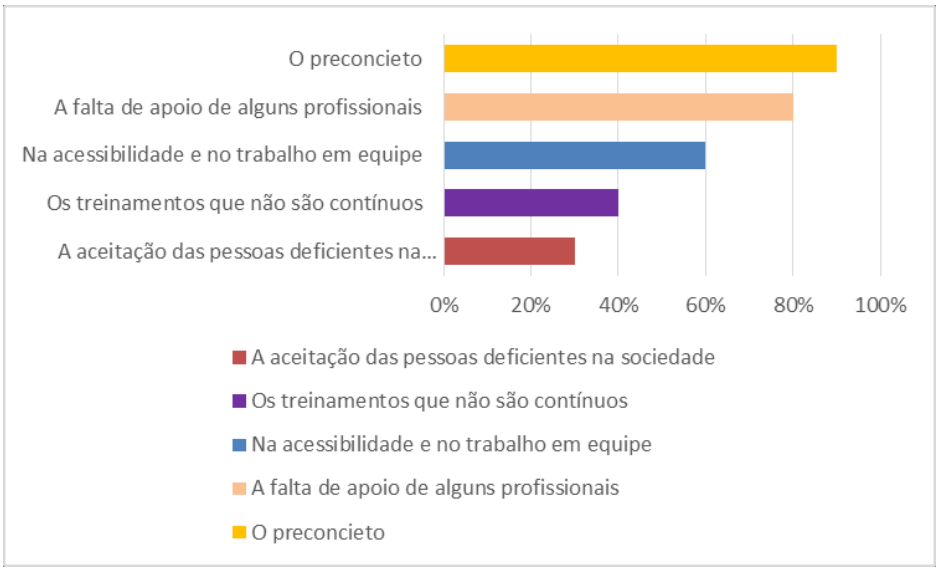


Grafico 4: Pontos que dificultam o trabalho com AEE.
Fonte: Obtidas pelo pesquisador, 2017.

Sobre o trabalho desenvolvido no AEE, foi questionado aos profissionais se estes solucionavam a inclusão, e 100% afirmaram que não, justificando que alguns pontos:

Tabela 3: Justificativa do AEE não ser solução única para inclusão

"O atendimento Educacional Especializado é uma proposta facilitadora da inclusão na escola regular, visto que tem como principal objetivo eliminar as barreiras que impedem a escolarização desse aluno" (PROFESSOR "B")
"Por ainda ter uma sociedade sem amor ao próximo e muito preconceituosa" (PROFESSOR "C").
"Trabalho do AEE não tem condições de solucionar a inclusão, pois para que a inclusão aconteça de fato, se faz necessário todo um trabalho em conjuntos com todas as áreas da sociedade, em especial a família, a educação e o estado" (PROFESSOR "D").
"O atendimento Educacional Especializado é uma proposta facilitadora da inclusão na escola regular, visto que tem como principal objetivo eliminar as barreiras que impedem a escolarização desse aluno" (PROFESSOR "F").

Fonte: O pesquisador, 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

As observações colocadas pelos profissionais vão de encontro a posição de Sage (1999 apud BEDAQUE, 2014, p. 54) ao afirmar que: "a responsabilidade pelo processo educacional é de todos os envolvidos e não pode ficar na dependência dos especialistas profissionais". Assim, é preciso uma interação contínua e diálogos entre toda a comunidade escolar e sociedade.

Tabela 4: Sugestão de melhorias para a efetividade do ensino do AEE.

"Empenho e dedicação de todas famílias, escola e sociedade como um todo precisam estar unidos" (PROFESSOR "B").
"Necessidade das políticas públicas que sejam possíveis de se tornar realidade e que a inclusão seja vista como direito de TODOS" (PROFESSOR "E").
"Parcerias entres as entidades pertencentes a sociedade como um todo. A união da família, da escola e do estado. Cada um fazendo a sua parte, talvez se consiga efetivar melhor a inclusão" (PROFESSOR "G").

Fonte: O pesquisador, 2017.

Assim, as opiniões suscitadas ressaltam a necessidade de uma educação interativa e de parceria, potencialmente, facilitada por uma formação constante dos profissionais de AEE, sem esquecer, no entanto, que o compromisso com a inclusão é dever de todos, inclusive da família, da Escola e do Governo. Não há solução pronta, mas, os profissionais estão a postos para atuar, com ou sem apoio destes, a diferença está nos resultados hábeis, no nível destes quando não há parceria e contribuição de todos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir a pesquisa realizada e fazer análise dos resultados obtidos verifica-se que o desenvolvimento destes alunos com deficiência, que fazem parte do grupo que frequentam o AEE, são missões dadas a estes profissionais que mesmo com a formação oferecida em tempos periódicos, ainda requer que os mesmos busquem de forma autônoma conhecimentos individuais, conforme as suas necessidades de atendimento.

Sendo assim, a formação continuada torna-se ponto primordial para o trabalho destes em suas salas de AEE, sendo necessário pensar na promoção contínua de treinamentos, cursos e avalições sobre o trabalho desenvolvido no Município de Lagoa Nova/RN. Certo que a realidade é bastante satisfatória ao verificar que das 14 escolas existentes na cidade dez possuem suas salas multifuncionais para atender seus próprios alunos, apresentando positividade neste trabalho desenvolvido com alunos com deficiência, através do AEE. Para tanto, é imprescindível uma ação de diálogos entre todos os envolvidos neste processo de apoio ao desenvolvimento do aluno que frequenta o AEE, onde a abertura do diálogo, da interação entre família e professores da escola regular permita uma reflexão, troca de saberes e promova cada vez mais a transformação na vida destes alunos.

Somente assim, a mudança ocorrerá na escola, na família e na sociedade. Esta colaboração possivelmente permitirá ao aluno com deficiência avançar em vários aspectos, seja ele cognitivo, social e afetivo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. Por uma prática colaborativa no AEE: atendimento educacional. Curitiba: Appris, 2014.

BRASIL. Decreto nº 186, de 09 de julho de 2008: aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Nova Iorque: mar. 2007.

. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica. Brasília, MEC/SEESP, 2008a.

. Ministério da Educação. Lei 9.394/96: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. In: Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação. Inclusão: Revista da Educação Especial, v .4, n.1. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.

. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/428-diretrizes- publicacao.

. Resolução nº 4/2009: institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

CRUZ, C.; RIBEIRO, U. Metodologia científica: teoria e prática. Rio de Janeiro: Axcel Books, 2004.

LIMA, Silvana. Modelo de projeto de sala multifuncional. Disponível em: <http://silvanapsicopedagoga.blogspot.com.br/2012/08/modelo-de-projeto-para-sala.html>. Acesso em: 15 de agosto de 2017.

MARCONI, Marina de Andrade: LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho cientifico. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

RAMALHO, Betânia Leite. NUNEZ, Izauro Beltrán. Formação, representantes e saberes docentes. Natal, RN: UFRN, 2014. (Série Educação Geral Educação Superior e Formação continuada do Educador).

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUA IMPORTÂNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO: CONCEPÇÕES DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

Jozenice Fernanda de Paiva Oliveira
Milena Paula Cabral de Oliveira

RESUMO

O presente trabalho emerge de uma pesquisa desenvolvida a partir de reflexões, estudos e vivências profissionais no âmbito da educação inclusiva, em uma escola municipal do ensino fundamental I e II, no interior do RN. A pesquisa teve como objetivo analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado para o processo educacional inclusivo na visão coletiva dos profissionais da educação e familiares de alunos com necessidades educacionais especiais, procurando compreender como a escola e a família interagem para colaborar no desenvolvimento do atendimento na sala de recursos multifuncional. O atendimento educacional especializado é um serviço da educação especial e apresenta uma inovação nas escolas regulares, sendo desenvolvidas diversas atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas salas de recursos multifuncionais. Para isso, realizamos uma investigação do tipo qualitativa, sendo construída através da realização de entrevistas semiestruturas com a professora do Atendimento Educacional Especializado, uma professora da sala regular e três mães de alunos, sendo uma com deficiências múltiplas e duas com síndrome de down. A partir das análises dos resultados, foi possível compreender a importância do Atendimento Educacional Especializado na colaboração do desenvolvimento desses alunos, os profissionais da escola e os familiares tiveram a oportunidade de expressar seus pensamentos e construir um entendimento maior sobre a relevância desse serviço para a construção de novas habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Com esse atendimento, as crianças conseguiram desenvolver com mais eficácia a linguagem, a coordenação motora, facilitando sua atuação no cotidiano escolar e familiar. Esse apoio colabora de forma positiva para uma concreta atuação e desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar, proporcionando a construção de uma escola inclusiva com resultados positivos, gerando um desempenho favorável aos alunos que dele participa. Sendo a relação escola e família um dos pilares fundamentais para realização e sucesso desse atendimento, no sentido de promover o desenvolvimento desses alunos, proporcionando no âmbito educacional a colaboração necessária para o progresso de uma educação para todos, onde se possa aceitar e respeitar as especificidades de cada sujeito, atendendo as suas demandas necessárias para atuar em sociedade.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO; INCLUSÃO; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

ABSTRACT

The present work insurges from a research developed from reflections, studies and professional experiences in the scope of inclusive education in a municipal elementary school I & II, in a small town of RN State. The research aimed to analyze the importance of the Educational Service Specialist for the inclusive educational process, in the collective view of the education professionals and the families of students with special educational needs, trying to understand how the school and the family interact to collaborate in the development of the multifunctional resource room. The specialized education is a service of special education, and presents an innovation in mainstream schools, being developed various activities and educational resources and of accessibility in multi-functional features. For this, we conducted an investigation of the qualitative type, being built by performing semi-structures interviews with the teacher of the Educational Service Specialist, a teacher of the regular room, and three students' mothers, one with multiple disabilities and two with Down Syndrome. Based on results analysis, it was possible to understand the importance of Specialized Educational Assistance in the

ISBN: 978-85-5757-065-8

development collaboration of these students, the school professionals and family members had the opportunity to express their thoughts and build a greater understanding about the relevance of this service to the construction of new abilities of students with special educational needs. With this assistance, the children were able to develop language, motor coordination more effectively, facilitating their performance in school and family life. This support contributes in a positive way to a concrete action and development of these students in the school environment, providing the construction of an inclusive school with positive results, generating a favorable performance for the students who participate in it. The relationship between school and family is one of the fundamental pillars for the achievement and success of this service, in order to promote the development of these students, providing in the educational scope the essential collaboration for the progress of an education for all, where it is possible to accept and respect the specificities of each subject, meeting their demands necessary to act in society.

Keywords: EDUCATION; INCLUSION; SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE.

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado vem constituir uma inovação nas escolas regulares, favorecendo um conjunto de recursos e serviços para um melhor desenvolvimento dos alunos com deficiência. Essa inovação traz condições que contribui para o sucesso da inclusão nas escolas.

Para que isso aconteça de modo favorável, há uma necessidade que a escola e a família realizem suas funções de modo pertinente, que possam colaborar na realização de estratégias necessárias para desenvolver um trabalho eficiente com os recursos disponíveis. A colaboração da escola e da família constitui uma aliança fecunda e necessária para o desenvolvimento do educando.

A partir de estudos e vivências profissionais no âmbito da educação inclusiva, surgiu o interesse de analisar o que pensa a escola e a família sobre o Atendimento Educacional Especializado, por entender que esse dueto compõe as peças fundamentais para efetivação da inclusão na escola e sociedade. Ambas proporcionam grandes contribuições para o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas.

Analisando estas problemáticas, a pesquisa mostra-se relevante nesta área de estudo, pela necessidade de conhecermos o que pensam a escola e a família em relação ao Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, na esteira da construção de um trabalho científico, embasamos estudos em documentos legais e autores que fundamentam essa temática existente na área como: LDB (1996), PNE (2001), Decreto N.6.571 (2008), MEC/SECADI (2013), Cool (2004), Paula (2006), Ropoli (2010), Mantoan (2006, 2013), Bedaque (2015), buscando oferecer novos subsídios que possam contribuir para o aperfeiçoamento de práticas inclusivas na referida escola como uma maneira de reconstrução de novas práticas voltada à diversidade.

Nesta perspectiva, objetivou-se analisar a importância do Atendimento Educacional Especializado no processo educacional inclusivo, na visão da escola e da família dos alunos atendidos na sala de recurso multifuncional de uma escola municipal de ensino fundamental I e II, na cidade de Rafael Godeiro - RN.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Por meio de uma pesquisa qualitativa, buscou-se conhecer o entendimento da escola e da família sobre a relevância desse atendimento para o desenvolvimento dos alunos com deficiências. Investigando, ainda, se a escola e a família colaboram de forma eficaz no processo de aprendizagem e desenvolvimento do atendimento na sala de recurso.

O artigo aborda algumas considerações a respeito da educação inclusiva e seus avanços conforme alguns documentos legais que proclamam o direito de igualdade e condições necessárias para a pessoa com necessidades especiais. Enfatizando o Atendimento Educacional Especializado e sua contribuição para a educação inclusiva nas escolas, ressaltando o público do atendimento, funcionamento e suas especificidades. Proporciona algumas discussões e reflexões acerca da importância do Atendimento Educacional Especializado na visão da escola e da família. Como forma de compreendermos o pensar da escola, da família e suas contribuições para avaliarmos a dimensão da contribuição dos trabalhos desenvolvidos nas salas de recursos multifuncionais.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: concepções da escola e da família

A Educação Inclusiva apresenta na contemporaneidade um tema de grande debate no campo educacional. Sua discussão ocorre em torno da defesa do direito de todas as pessoas terem acesso à Educação, por meio de ensino regular, visando ainda à inserção de pessoas com necessidades especiais em um mesmo ambiente de forma igualitária, em que o aluno participe, sendo respeitadas suas capacidades e limitações, sem nenhum tipo de discriminação.

A escola tem a incumbência de garantir uma educação de qualidade para todos sem nenhuma forma de discriminação, na qual devem ser respeitadas todas as diferenças de modo que os alunos possam se desenvolver conforme suas capacidades. “Para melhor compreendermos a inclusão é necessário entender a extensão do direito de todos à educação e respeitá-lo em suas inúmeras possibilidades de aplicação”. (MANTOAN, 2013, p. 10).

Neste contexto, cabe ressaltar que a luta por uma educação inclusiva vem tendo avanços favoráveis no Brasil e no mundo, desde longos tempos na construção de uma educação mais humana que se fortalece com diversos documentos legais dos quais podemos citar a Declaração de Salamanca (1994) a qual intensifica o compromisso da garantia de direitos educacionais que proclamam as escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz de combate a discriminação.

A Lei Nº 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece entre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, recomenda que a educação, para educandos com necessidades especiais, ocorra preferencialmente, na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

A Política Nacional da Educação Especial (2008) apresenta uma diretriz que destaca a Educação Especial como modalidade para a criação de sistema educacional inclusivo, enfatizando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza

ISBN: 978-85-5757-065-8

os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 10).

O Plano Nacional de Educação (PNE) Lei Nº 10.172/2001, foi outro grande marco para os avanços do entendimento da disposição legal para educação inclusiva. Destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento a diversidade humana". (BRASIL, 2010, p.13).

Atualmente, contamos com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Lei Nº 13.146/2015 que veio para somar na construção de uma sociedade inclusiva, possibilitando maiores avanços e possibilidades no direito da pessoa com necessidades educacionais especiais. Em seu Art. 27 ressalta que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, 2015)

Estes documentos apresentam-se como importantes aliados na busca da construção de escolas inclusiva no Brasil, possibilitando a garantia de acesso de todos nos ambientes educacionais de forma igualitária, de modo a promover habilidades necessárias ao seu desenvolvimento.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui uma das inovações da Política Nacional Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008) que vem contribuir nas práticas educacionais de modo positivo para educação inclusiva, oferecendo nas Salas de Recursos Multifuncionais um atendimento eficaz que colabora para o desenvolvimento de habilidades do educando.

O AEE "é um serviço da educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas". (MEC/SEESP, 2008).

Conforme as orientações à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva, esse atendimento elabora um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestando de forma complementar a formação dos estudantes, público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular (MEC/SECADI, 2013, p. 2).

São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº 6.571/2008:

- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de

ISBN: 978-85-5757-065-8

interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose-infantil.

 Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC/SEESP, 2008, art. 4).

Conforme o Art. 5º da Resolução nº 04/2009:

> O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalente dos Estados, Distritos Federais ou dos Municípios. (BRASIL, 2009)

Mesmo havendo orientação de que essa educação complementar seja desempenhada dentro das escolas regulares, a sua realização também pode acontecer fora dela, uma vez que é um complemento e não substitui a educação oferecida pela rede regular de ensino. A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimentos Educacionais Especializados da rede pública ou privado, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (MEC/SEESP, 2009).

No entanto, segundo Ropoli (2010), o motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. (ROPOLI, 2010, p. 18).

E assim, para que todos possam contribuir de forma a fortalecer a educação dos alunos, colaborando para uma educação voltada a construção da igualdade e a qualidade de ensino para todos, sem exclusões, torna-se importante também, orientar professores e familiares sobre os recursos pedagógicos utilizados pelos alunos, para que ambos possam colaborar na efetivação desses instrumentos, pois a cooperação dos mesmos torna-se imprescindível para o desenvolvimento das atividades educativas.

O Atendimento Educacional Especializado representa uma inovação para a educação especial, sendo complementar à escola comum, tornando possível a realização de atividade dentro de sua limitação, na qual possibilite o desenvolvimento e a superação das dificuldades dos educandos com deficiência, oportunizando a inclusão.

Para Mantoan (2013), o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que, nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipótese e reinventar o conhecimento

ISBN: 978-85-5757-065-8

livremente. (MANTOAN, 2013, p.125).

Essa efetivação requer uma colaboração maior da escola e da família, visto que conforme Cool (2004, p. 343), a resposta a muitas necessidades educativas especiais supõe um esforço coordenado entre a escola e a família.

A família é responsável pela formação inicial da personalidade da criança, sendo capaz de desenvolver sua capacidade social, emocional, sensório-motora, cognitiva. "Representa uma força poderosa que desempenha importante papel na determinação do comportamento humano, na formação da personalidade, no curso da moral, na evolução mental e no estabelecimento da cultura e de suas instituições". (BUSCAGLIA, 2006, p.78).

Assim, percebe-se que a família tem a atribuição de proteger e possibilitar a adaptação de seus membros na cultura social na qual está inserida, proporcionando o suporte necessário para a socialização e, ainda, desempenhando grandes funções nas lutas para a efetivação dos direitos dos alunos com necessidade educativas especiais.

Com isso, entendemos que seu papel é fundamental para a construção da identidade do indivíduo que necessita ser inserido no meio social para poder socializar-se e construir uma educação de qualidade.

Para uma efetiva política de inclusão na escola, deve haver uma parceria em que a informação e acesso aos pais sejam garantidos. O progresso das crianças depende da cooperação dos pais no processo educacional com conhecimento e informações transmitidas por eles. A ajuda profissional, raras vezes pode ser completamente efetiva, a menos que seja construída em parceria com a família. "A relação escola e família, como toda parceria é resultado de um processo baseado em respeito mútuo, e uma vontade de aprender com o outro, uma sensação de propósito comum". (MITTLER, 2003, p. 220).

Existe a necessidade de uma construção coletiva de valores, respeito e cooperação junto à escola e à família para que os direitos dos alunos sejam realmente efetivados no cotidiano das escolas.

O dever da família, com o processo de escolaridade e a importância de sua presença no contexto escolar, é publicamente conhecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela lei nº 8069/90, que aponta para os deveres da família e os direitos das crianças. Assim também como a Política Nacional de Educação Especial, que aponta como uma de suas diretrizes mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, entre seus objetivos específicos, tem o desenvolvimento familiar e da comunidade no processo da personalidade do educando.

Conforme Mittler (2003), qualquer escola necessita de sua própria política de relação casa-escola para ir além de palavras bonitas e para incluir propostas concretas a fim de alcançar melhores relações com os pais e com a comunidade local. (MITTLER, 2003, p. 208).

Nesse contexto, a parceria entre escola e família deverá proporcionar troca de informações sobre a escola e as ações destinadas aos alunos, os progressos e desenvolvimento pessoal, as atitudes e os valores que a escola promove, assim como, respostas da escola às sugestões e às reclamações dos pais. Tal conduta da escola demonstrará respeito e compreensão acerca do papel dos pais na educação dos filhos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

E assim, os pais terão satisfação em fazer presentes na escola, sentindo-se parte integrante e não somente ouvintes. “O que acontece predominantemente em nosso contexto é que os profissionais assumem uma postura de superioridade e se limitam a “prescrever” o que a família deve fazer”. (SANTOS, 1999, p. 75). Os pais poderão desempenhar função de colaboradores, num trabalho que apontam as práticas colaborativas como iniciativa que favorece a efetivação da inclusão escolar. Uma escola inclusiva deverá estar comprometida com a participação dos pais nas discussões e nas decisões que são realizadas na escola sobre a educação dos alunos.

Conforme a Declaração de Salamanca (1994), documento inspirador de muitas das políticas educacionais da maioria dos países, é bem clara no que se refere à família e o movimento pela inclusão. Ela possui quatro artigos (artigos 59 a 62) especificamente relativos à "interação com os pais", e vários outros que indiretamente implicam uma parceria com a instituição familiar no processo de inclusão. Ao que nos cabe aqui, é de especial interesse o artigo 60, que diz:

> Os pais são os principais associados no tocante às necessidades educativas especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam seja dada a seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 43).

Os pais apresentam um papel relevante na participação escolar dos filhos, sua cooperação constitui um ponto positivo para o sucesso no desenvolvimento do aluno. Suas lutas resultam em conquistas que favorecem o desenvolvimento da inclusão nas escolas. “Sendo imprescindível a articulação com os professores da sala de aula comum e os da educação especial, se envolvendo, para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo” (MEC/SEESP, 2009, p. 18).

Ainda ressaltando a Declaração de Salamanca em seu art. 61, sobre a relação da família-escola, está claro:

> Deverão ser estreitadas as relações de cooperação e apoio entre administradores das escolas, professores e pais, fazendo com que estes últimos participem na tomada de decisões, em atividades educativas no lar e na escola (onde poderiam assistir a demonstrações técnicas eficazes e receber instruções sobre como organizar atividades extraescolares) e na supervisão e no apoio da aprendizagem de seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p. 43, 1994).

Assim, entende-se que a relação escola-família se torna fundamental nesse processo escolar inclusivo, o apoio da família deve ser tratado como um forte parceiro no processo de quebrar barreiras que impedem a participação e a inclusão dos alunos com necessidades especiais nos espaços sociais. “Os pais podem ser nossos grandes aliados na construção da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola”. MANTOAN (2006, p. 53).

Dessa forma, percebe-se que a parceria da família representa um fator de suma importância no movimento da inclusão, sua interação colaborativa nas decisões torna-se

ISBN: 978-85-5757-065-8

imprescindível para que sejam efetivas suas lutas por uma sociedade mais justa para seus filhos. Assim, o atendimento educacional especializado deve ser pautado na busca por cooperação e colaboração para que juntos escola e família possam efetivar a construção de uma inclusão efetiva, auferindo seu objetivo na construção de sociedade igualitária.

2.1 Metodologia

O campo da pesquisa foi o Município de Rafael Godeiro-RN, situado na Mesorregião Oeste Potiguar e Microrregião de Umarizal, no interior com distância de 342 da capital do Estado. O lócus para a realização da pesquisa foi uma Escola Pública Municipal que oferece o Ensino Fundamental I e II. O que motivou a realização na referida escola, foi por ser a única escola da cidade com ensino fundamental I, sendo nesses espaços em que há uma dificuldade maior para se trabalhar a inclusão, pois são alunos ainda em fase de desenvolvimento e requer um maior empenho dos educandos, e também por ser o local que atuo como profissional e consigo visualizar as dificuldades, os avanços e a determinação dos profissionais em realizar uma educação que favoreça a todos sem distinção.

Os sujeitos pesquisados foram a professora do Atendimento Educacional Especializado (Professora 1), uma professora da sala regular (Professora 2) e três (03) mães que possuem filhos com necessidades educativas especiais: Mãe 1 (M1) que tem uma filha com deficiências múltiplas, Mãe 2 (M2) e Mãe 3 (M3) que as filhas possuem Síndrome de Down. Foi constatado que todos fazem parte de uma mesma família sanguínea.

Na tentativa de conhecer com mais perspicácia a visão dos envolvidos nesse processo, parte do que pensam e como agem nessa realidade, aplicamos entrevistas semiestruturadas onde, conforme Minayo (2007), são compostas por perguntas abertas e fechadas as quais possibilitam ao entrevistado uma maior flexibilidade nas dinâmicas das perguntas.

As questões foram elaboradas com intuito de conhecer a visão dos entrevistados sobre as seguintes premissas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala regular, sua concepção a cerca da importância do papel do atendimento educacional especializado para a garantia da inclusão e ainda questões que promovessem a compreensão da relevância da participação da escola e da família no processo educacional inclusivo.

Com este instrumento investigativo, tivemos a oportunidade de conhecer de perto o entendimento dos envolvidos no processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, seus desafios frente a inclusão e o que pensam sobre o atendimento educacional especializado, refletindo sobre os avanços e importância desse atendimento para o desempenho do educando.

Vale ressaltar que somente através do processo de investigação que o pesquisador pode comprovar cientificamente os fatos, os problemas que existem em determinado contexto social, e os progressos ocorridos nos espaços escolares que privilegia o processo de construção de práticas inclusivas que favorecem o desenvolvimento dos alunos, contribuindo de forma positiva, permitindo a análise dos dados.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 Resultados/Discussão

Com a implementação de documentos legais que fortalece o direito de todos à educação, cresce os avanços positivos na educação inclusiva, que possibilita maiores oportunidades para os alunos acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado das escolas. Consideramos importante conhecer, nos ambientes escolares, a visão dos profissionais envolvidos na realização desse atendimento e dos familiares dos alunos atendidos nesses espaços de busca e de conquista da autonomia para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao desempenho escolar.

Para tanto, selecionamos algumas perguntas que trazem informações importantes do pensamento dos envolvidos no processo escolar, mostrando seu posicionamento quanto às questões levantadas contribuindo para o resultado da pesquisa. Vejamos a seguir cinco questões que consideramos relevantes para favorecer as discussões, das quais foram esquematizadas de modo compreensível, apresentando as falas dos envolvidos no processo educacional inclusivo, com intuito de colaborar na investigação.

Nessa perspectiva, sob o ponto de vista dos professores e familiares, a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula comum é algo positivo. Mas, ainda precisa ser melhor articulada para a garantia efetiva do direito a uma educação de qualidade, como pode ser diagnosticado nas falas:

> *Porém ainda temos muitos avanços a serem construídos para o verdadeiro processo de inclusão que ainda não acontece nas escolas e deixa muito a desejar no processo de ensino- aprendizagem. (Professora 1)*
> *Necessitamos de capacitação para melhor atendê-los. (Professora 2)*
> *Foi o melhor para minha filha ter colocado em uma sala de aula regular, se fosse para estar numa sala só com alunos deficientes não colocaria. Acredito na inclusão! Minha filha hoje surpreende até os médicos com seus avanços. (M1)*
> *É importante estar incluído na sala regular. (M2)*
> *É bom para o desenvolvimento da criança. (M3)*

Sob este ponto de vista, a escola deve ser capaz de acolher todos os alunos sem qualquer tipo de discriminação, garantindo educação com qualidade social, que pressupõe assegurar não somente o acesso destes alunos à escola, mas também a permanência e a aprendizagem, o que se constitui num grande desafio na sociedade atual.

Ainda na fala de nossas pesquisadas, apesar de reconhecerem a importância da inclusão do aluno com deficiência no contexto da escola comum/regular, apontam/enaltecem o papel do AEE como algo imprescindível para a garantia da inclusão e o favorecimento da aprendizagem.

> *Torna-se mais produtivo que a sala de aula comum. Há um respeito maior a deficiência. (Professora 1)*
> *Deve haver parceria entre o professor da sala regular e do AEE, bem como de todos da escola e a família do aluno. (Professor 2)*
> *Por ser importante para aprendizagem do aluno. (M1)*
> *Por que a criança se desenvolve bem melhor no AEE. (M2)*
> *A criança desenvolve mais. (M3)*

ISBN: 978-85-5757-065-8

A necessária articulação do AEE à proposta pedagógica da sala de aula comum pressupõe que o professor do AEE trabalhe de forma colaborativa e cooperativa com os demais membros da comunidade escolar, sobretudo com o professor da sala de aula comum, visando à inclusão escolar dos alunos considerados público-alvo da educação especial, o que está previsto como uma das atribuições deste profissional na resolução nº4 de 2009, em seu Art. 13, inciso VIII.

Contudo, ainda que os professores acreditem na importância da inclusão dos alunos com deficiência, ainda é tônica o ideário de que a aprendizagem é única e deveria em "tese" acontecer de forma homogênea como explicitado na fala do Professor 1 "*Conseguem, porém sempre terão uma aprendizagem mais lenta, mas são considerados grandes avanços pela sua especificidade". (Professor 1)*

Para Mantoan (2006, p.20), a efetivação de uma escola inclusiva, requer a transformação das práticas pedagógicas, o que implica, "[...] reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada". Noutras palavras, a escola precisa ser para todos e garantir qualidade social. Aspecto notadamente reconhecido pelos familiares:

> *Minha filha tem deficiência múltiplas e conseguiu no AEE desenvolver a coordenação motora. E passou a escrever com mais facilidade. Ela surpreende até os médicos com seus avanços. Meu sonho é vê-la em uma universidade (M1)*
> *Minha filha tem Síndrome de Down e melhorou muito a fala, antes eram poucas palavras pronunciadas, e depois do AEE fala bem mais, aprendeu as cores e os números. (M2)*

Um outro aspecto, igualmente importante, é a frequência dos alunos no atendimento educacional especializado, como a legislação prevê o atendimento ao aluno em horário contrário, é comum a baixa frequência deles, como verificado no relato da família:

> *Minha filha tem Síndrome de Dow, porém não desenvolveu muito, pois ela faltava muito o atendimento, por culpa minha que não a levava para o AEE. (M3)*

Portanto, a promoção da interação com as famílias é um primeiro passo para os profissionais do AEE, pois, sem a colaboração dos mesmos, fica inviável sistematizar o atendimento, como podemos observar no relato dos pesquisados:

> *Uma relação com diálogo, reciprocidade e cooperação. É necessária uma maior interação com os pais. Os pais são blindados. Algumas vezes sentem discriminação pelo olhar do outro. Há uma necessidade de esclarecimento para os pais. (Professora 1)*
> *Relação de cooperação e, se possível, de conhecimento da causa, não como especialista, mas como colaborador, dando apoio quando necessário. (Professor 2)*
> *Deve ser passiva, colaborando com os familiares. Quando há ajuda dos familiares tudo é melhor (M1)*
> *Participativa. Os pais devem frequentar a escola sempre que necessário. (M2)*
> *Deve ser um conjunto de contribuições. (M3)*

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nos relatos dos pais, focalizamos grandes mudanças quando afirmam "ter sido o melhor para sua filha ter colocado em uma sala de aula regular, se fosse para estar numa sala só com alunos deficientes não colocaria. Acredito na inclusão! Minha filha hoje surpreende até os médicos com seus avanços" (M1)

Nessa afirmativa, percebemos a satisfação da família com a inclusão dos alunos na sala regular, por ser "o ambiente apropriado de formação do cidadão" (MANTOAN, 2006, p. 27). Nesses espaços há maiores oportunidades de convivências com seus pares e aperfeiçoamento de comportamentos que instiga novas descobertas, os alunos podem interagir e desenvolver habilidades necessárias ao seu crescimento intelectual. Para Carvalho (2014, p. 111), uma escola inclusiva é uma escola de boa qualidade, para todos, com todos e sem discriminação, traduzindo tudo isso em êxitos alcançados na aprendizagem e na participação de todos os alunos, sem exclusão.

Num segundo momento de perguntas, indagamos para as entrevistadas como consideram o AEE e todas consideram favorável ao desenvolvimento das crianças. "Torna-se mais produtivo que a sala de aula comum. Nela há um respeito maior a deficiência" (professora 1).

Nesse pensamento apoiamos a ideia de Mantoan (2013) quando afirma que:

> A necessidade de uma atuação complementar implica um trabalho distinto e diferenciado daquele desenvolvido pela escola comum. Ou seja, não se reproduz nesse atendimento o mesmo conteúdo e nem tampouco a metodologia adotada pela escola comum. Todo o trabalho e pautado na necessidade particular do aluno, tornando-se necessariamente subjetivo e, por isso mesmo, é caracterizado como um "atendimento", mas isso não impede uma ação eminentemente pedagógica. (MANTOAN, 2013, p. 122)

Para os familiares, esse atendimento proporciona uma maior aprendizagem e desenvolvimento das habilidades. Bedaque (2015, p.35) enfatiza "[...] a colaboração como instrumento que possibilita novos caminhos para a aprendizagem de todos, além de contribuir para ultrapassar os limites sociais culturalmente enraizados que dificultam a aprendizagem dos alunos".

A prática inclusiva nas escolas exige de todos os envolvidos no processo educacional uma maior vontade de transformação e coragem para a construção de novos caminhos que fortaleça a inclusão, fazendo com que ela realmente aconteça nos espaços escolares, acreditando nos avanços e nas possibilidades de mudanças, sendo esses importantes pontos positivos para a construção necessária da inclusão. Para isso, torna-se importante que os envolvidos se percebam como construtores e transformadores sociais.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar uma escola para todos construída por todos, requer a consciência de todos: sociedade, escola e a comunidade educativa. Os professores e familiares configuram autores

ISBN: 978-85-5757-065-8

fundamentais no aprimoramento de condições que ajudem na conquista da valorização das diferenças, objetivando a criação de escolas inclusivas que permitam aos alunos com necessidades educacionais especiais ter acesso a uma educação de qualidade que transmita igualdade de direito e oportunidade de construir os conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

O atendimento educacional especializado vem contribuir nas práticas educacionais de modo positivo para a educação inclusiva, oferecendo nas salas de recursos multifuncionais um conjunto de atividades e recursos pedagógicos que possibilita o desenvolvimento de habilidades do educando matriculados no ensino regular.

Nesse sentido, foi possível compreender, a partir das análises dos resultados desta pesquisa, a importância do AEE que se configura como um parceiro no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. Com a colaboração dos profissionais da escola e dos familiares tivemos a oportunidade de compreender por meio de diálogos e reflexões um olhar positivo sobre a relevância desse serviço para a construção de novas habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio da realização desse atendimento, as crianças conseguiram desenvolver com mais eficácia a linguagem, a coordenação motora, facilitando sua atuação no cotidiano escolar e familiar.

Assim, torna-se pertinente enfatizar que esse apoio colabora de forma positiva para o desenvolvimento desses alunos, proporcionando a construção de uma escola inclusiva com desempenho favorável aos alunos que dele participa. Sendo a relação escola e família é um dos pilares fundamentais para realização e sucesso desse atendimento, no sentido de promover o desenvolvimento desses educandos, proporcionando no âmbito educacional a colaboração necessária para o progresso de uma educação para todos, onde se possa aceitar e respeitar as especificidades de cada sujeito, atendendo as suas demandas necessárias para atuar em sociedade.

Com base no exposto, destacamos que ainda existem barreiras a serem transpostas nas mais diversas ordens: sociais, familiares, culturais e educacionais, e que necessitam serem rompidas para que os direitos dos cidadãos sejam fortalecidos. Para isso acontecer, é preciso adentrar nos espaços educacionais e conhecermos sua realidade para possíveis transformações, colaborando para a construção de uma escola para todos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE. Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado.** Mossoró: EdUFERSA, 2015. 68p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990.

_____. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível emhttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm .Acesso em 20 maio 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de setembro de 2009.

_____. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, nº248, 1996.

BUSCAGLIA. L. **Os deficientes e seus pais**. Tradução de Raquel Mendes, — 5ª ed. — Rio de Janeiro: Record, 2006.

COLL, C.; MARCHESI. A.; PALÁCIUS. J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** Tradução de Fátima Murad. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, M. T. E (Org.). **O desafio das Diferenças nas escolas**. 5ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. PRIETO, R.G**. Inclusão Escolar: Pontos e Contrapontos**. 5ª ed. São Paulo: Sumus, 2006.

MINAYO, M. C. DE S.(org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____.Ministério da Educação.**Marcos Políticos -Legais da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva/** Secretaria de Educação Especial **-** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008.

_____. Nota Técnica Nº 055/2013, de 10de maio de 2013. MEC/SECADI/DPEE. Disponível:http://www.ppd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.

ISBN: 978-85-5757-065-8

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre, Artmed, 2003.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.**Brsília: MEC/SEE, v. 1, 2010.

SANTOS, M. P.MEC/Secretaria de Educação à Distância. Série de Estudos Educação à Distância, Tema: **Educação Especial, Tendências Atuais**. Cap. 8, p. 73-79, ISSN1516 – 2079. Brasília, 1999.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura/Ministério da Educação e Ciências da Espanha/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa portadora de Deficiência- Corde. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA REGULAR: A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Kamila Cristina Lins
Francisca Maria Gomes Cabral Soares

RESUMO

A Deficiência Intelectual (DI) pode ser caraterizada pelas limitações significativas no funcionamento intelectual, consequentemente, pode haver uma redução no Quociente Intelectual (QI), além do desenvolvimento mais lento da fala, entre outras habilidades reduzidas. Mas, a avaliação de pessoas com DI deve considerar os aspectos sociais e culturais dos quais elas participam. Assim compreendido, este estudo busca discutir por meio da literatura e documentos legais, a inclusão escolar de alunos com DI na sala de aula comum. Este estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, realizado a partir do levantamento de referências teóricas e documentais sobre o tema discutido, já publicados em livros, artigos, páginas de web sites. A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular é direito garantindo pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Contudo, o que vemos no cotidiano da maioria das escolas regulares é a ausência dessa garantia. O referido aspecto tem sido atribuído à fragilidade da formação dos educadores e falta de recursos didáticos disponíveis na escola. Todavia, apesar dessas dificuldades, há ambientes escolares que são exemplos de inclusão de educandos com DI, ao promoverem metodologias exitosas com adaptação do currículo escolar para atender as Necessidades Educacionais Especiais (NEE) dos educandos. Assim, é possível concluir que educação especial na perspectiva da inclusão é essencial para discentes com DI. Contudo, é preciso que todas as escolas regulares tornem-se inclusivas para que os referidos alunos consigam construir sua autonomia e desenvolver aprendizagens acadêmicas, sociais e funcionais.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Intelectual. Inclusão. Adaptações Curriculares.

ABSTRACT

Intellectual disability can be characterized by significant limitations in the intellectual field, a consequence there may be a reduction in the cognitive (IQ), besides the slower development of speech, among other reduced abilities. Thus, this study seeks to discuss, through literature and legal documents, the inclusion of students with Intellectual Disability (DI) in the common classroom of the regular school. This research is characterized as a qualitative approach, and it was made from the theoretical references on the topic discussed already published in books, articles, web pages. The inclusion of people with disabilities in regular education is guaranteed by the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008). However, what we see in the daily life of most regular schools is the absence of this guarantee. This is often due to the fragility of the education of educators and the lack of educational resources available in the school. However, despite these difficulties, there are school environments that are examples of the inclusion of learners with ID, using successful methodologies such as adaptation of the school curriculum to meet the needs of the learner. From the facts exposed it is possible to conclude that special education in the perspective of inclusion is essential for students with ID. However, it is necessary that all regular schools become inclusive so that students with ID can build their autonomy and develop academic, social and functional learning

Keywords: Intellectual disability. Inclusion. Curricular adaptations.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

A deficiência de um modo geral pode ser definida como a "[...] ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica" (TÉDDE, 2012, p.19), pode manifestar-se de várias formas entre essas podemos citar a deficiência física, visual, auditiva, múltiplas, intelectual entre outras. Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID/2010) a Deficiência Intelectual (DI)[1] é caraterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual, podendo haver uma redução no cognitivo, Quociente Intelectual (QI), além do desenvolvimento mais lento da fala, entre outras habilidades reduzidas.

A DI geralmente manifesta-se antes dos dezoito anos de idade e atinge cerca de 1% da população jovem (VANCONCELOS, 2004). A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD/2010) afirma que a deficiência intelectual pode ser uma articulação entre patologias diagnosticadas. Segundo Tédde (2012) a DI pode ter origem genética, congênitas ou adquiridas, sendo que as causas mais comuns são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica. A referida Associação diz que 50% dos casos de DI tem causas desconhecidas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a educação inclusiva fundamenta-se na concepção dos direitos humanos que luta pela igualdade. Nessa perceptiva a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – Lei nº 9.394/96, diz que os espaços de ensino devem assegurar aos alunos, currículos e métodos específicos para atender às suas Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Tendo como base as possibilidades de aprendizagem de pessoas com DI e a importância da contribuição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o aprimoramento e construção dessas aprendizagens, este estudo busca analisar, por meio da literatura e documentos legais, a inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual (DI) na sala de aula comum da escolar regular. Logo, afirmamos com Tédde aula comum da escolar regular. Logo, afirmamos com Tédde (2012) que as crianças com D.I. necessitam de confiança em sua capacidade de aprender, além de desenvolver sua autonomia frente a sociedade.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma abordagem da pesquisa qualitativa, por lidar com dados humanos imensuráveis. Na abordagem qualitativa é preciso atentar ao complexo

1 Deficiência Intelectual ou cognitiva é o termo mais recente utilizado para caracterizar pessoas que estão na condição especificada neste artigo. A partir desta página visando não carregar o texto com o referido termo será usada a sigla DI.

ISBN: 978-85-5757-065-8

desenvolvimento do fenômeno, já que, essa não admite regras mensuráveis precisas (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002). De acordo com Gerhardt; Silveira (2009, p.33), "[...] as características deste tipo de pesquisa são: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno".

De acordo com Lakatos; Marconi, (2003), o objetivo do estudo bibliográfico é fazer com que o estudioso entre em contato com o que já foi produzido sobre o assunto em debate. O estudo bibliográfico é feito com levantamento de referências teóricas sobre o tema discutido, já publicados em livros, artigos, páginas de web sites (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permitiu conhecer os conceitos acerca das abordagens qualitativas. Segundo Oliveira (2007) a pesquisa é uma análise da realidade e uma reflexão, a partir de técnicas para compreensão do objeto de estudo segundo o seu contexto histórico.

Os dados desse estudo foram coletados através de estudos bibliográfico, com referências bibliográficas e documentais, por meio de leituras em livros, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigos científicos publicados em periódico como Scielo, revistas especializadas acerca do tema estudado, teses e dissertações públicas sobre a temática, afim de conhecer o máximo de informação sobre a temática.

2.2 Resultados/Discussão

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e a oferta de uma educação de qualidade é direito garantindo de acordo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Todavia, não é o que acontece na realidade das escolas. Em alguns casos os alunos com deficiência são excluídos das atividades corriqueiras do espaço escolar. No que diz respeito a essa realidade, Russo (2007, p.45) afirma que apesar do "[...] respaldo legal para uma educação inclusiva realidade das nossas escolas".

Apesar da tentativa de muitos professores de adequar suas metodologias de ensino a proposta de inclusão, falta na escola condições básicas para atender os educandos com deficiência (MAZZARO, 2007). De fato, em muitos ambientes escolares faltam estruturas e materiais didáticos, dessa forma impossibilitando o educador a criar estratégias de inclusão. Em outros casos os professores não foram instruídos, durante sua formação para trabalhar com pessoas com deficiência, e desconhecem referências teóricas e práticas de como se faz educação especial e inclusiva.

Os indivíduos com DI apresentam distintas capacidades e necessidades, que são agrupadas em quatro áreas diferentes: motora, cognitiva, comunicação e socieoeducacional. No quadro 1 a seguir são expostas características e dificuldades apresentas por pessoas com DI em cada área do seu desenvolvimento.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quadro 1 – CARACTERÍSTICAS DE PESSOAS COM DI

ÁREA	CARACTERÍSTICAS
Motora	Alterações na motricidade fina e podem exibir incapacidades motoras mais acentuadas; dificuldade de manipulação de objetos
Cognitiva	Dificuldades para conseguir foco em determinada tarefa, para aprender conceitos abstratos e para memorização de letras por exemplo
Comunicação	Dificuldade de comunicação
Socieoeducacional	Geralmente ocorre incompatibilidade entra a idade mental e a idade cronológica, isso acaba fazendo com que esses sejam colocados erroneamente em salas de aula com pessoas que não tenham a mesma "idade mental", o que irá contribuir para infantilizá-lo, dessa forma dificultando o desenvolvimento psíquico-social do aluno.

Fonte: Honora e Frizanco (2008).

Diante do contexto apresentado, faz-se necessário que o educando com DI esteja em escola inclusiva. Para o ambiente escolar tornar-se inclusivo é preciso que sejam reconhecidas as diferenças dos discentes no processo educativo e dessa forma novas contemple, de fato, a diversidade, essa tem se mostrado muitas vezes distante da práticas pedagógicas sejam implementadas para que todos possam construir uma aprendizagem significativa (SEESP/ SEED/ MEC, 2010).

Nesse direcionamento, os aspectos anteriormente mencionados não devem interromper a busca por uma prática pedagógica inclusiva, pois sempre há tempo de buscar outros saberes. Assim, é necessário ultrapassar a concepção acerca de que pessoas com deficiência só demonstram dificuldades e passar a focar nas possibilidades de interação. Pois, a ação docente quando mobilizada de forma negativa também pode gerar concepções errôneas sobre o trabalho com o aluno com NEE. De acordo com Vitaliano e Manzini (2010, p. 54 e 55):

> Outra necessidade que se destaca na formação dos professores para promover a inclusão dos alunos com NEE é a reconfiguração de suas concepções sobre as necessidades educacionais especiais, visto que temos uma história de aprendizagem social que, na maioria das vezes, nos ensinou a considerar, especialmente as pessoas com deficiências específicas, de modo generalizado deficientes "em tudo". Torna-se necessário, então, possibilitar aos professores, em formação e atuantes, conhecerem de forma realista, as potencialidades e dificuldades inerentes às categorias de deficiências e, ao mesmo tempo, prover condições para que revejam seus preconceitos, valores e crenças que atrapalham o processo de inclusão, na medida em que favorecem a exclusão.

Cada educando tem sua maneira própria de construir suas aprendizagens. Contudo, os alunos com deficiência, em especial aqueles com DI possuem essa característica de modo mais acentuado, dessa forma muitas vezes não correspondem ao que a escola preconiza (BRASIL, 2007). Devido não corresponder as errôneas expectativas da escola sobre o desenvolvimento

ISBN: 978-85-5757-065-8

de suas capacidades, esses educandos mostram o quanto o ambiente escolar está pouco estruturado para proporcionar-lhes a construção de aprendizagens.

Com vistas à inclusão dos educandos com deficiência no ensino regular, foi criado por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que tem como objetivo, identificar, criar, planejar e efetuar recursos de acessibilidade e pedagógicos que facilitem a inclusão no ensino regular (TÉDDE, 2012). Esse atendimento possibilita no caso do aluno com DI, "[...] sair da condição de passividade e superar limites através do trabalho com abstrações para que, apreendendo o objeto de conhecimento, amplie suas estruturas cognitivas" (SILVA, 2011, p.20).

As escolas que oferecem o AEE, incentivam aos alunos com deficiência a expressar-se livremente, sem nenhum tipo de rejeição ou tabulações. Além disso, as metodologias usadas são voltadas para os alunos com NEE, ajustadas para o tipo de deficiência especificada de cada caso. Esse atendimento deve acontecer preferencialmente na instituição onde o educando está matriculado, mas pode acontecer em outros locais, quando a escola não disponibiliza espaço para o mesmo. Sobre isso é importante destacar que:

> O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (BRASIL, 2011, p. 18).

Apesar do AEE ter grande importância para alunos com deficiência, vale ressaltar que o mesmo não substitui uma escola inclusiva. Pois, não lida com conteúdo curricular de cada ano escolar, sendo função desse serviço completar o trabalho desenvolvido na sala regular (SILVA, 2011). O profissional do AEE precisa está articulando com o educador, com coordenação e direção do ensino regular pois através dessa relação poderá ajudar os educandos com deficiência a desenvolverem suas habilidades.

Partindo do pressuposto da educação especial e inclusiva, é necessário que os alunos com deficiência sejam matriculados na escola regular. Nesse âmbito, inclue-se a educação de crianças com DI, situação que institui um desafio para a escola regular. Logo, além de conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem faz-se necessários também conhecimentos sobre a deficiência, a partir da união desses o educador cria estratégias pedagógicas adequadas as NEE, afim de que essa favoreça a autonomia dos alunos com DI, de modo que eles consigam romper com as barreiras impostas pela deficiência (LOPES, 2010).

No que refere as estratégias de ensino, cabe ressaltar que não existe método ideal para que os educandos com DI consigam construir suas aprendizagens. O professor deve refletir suas práticas diariamente, dessa maneira adequando as metodologias aos diferentes ritmos de aprendizagem, como se faz para qualquer criança, com isso rompendo as barreiras.

Sabemos que não existe estratégias de ensino ideal, contudo podemos elencar práticas

ISBN: 978-85-5757-065-8

de ensino favoráveis à educação de alunos com DI. A adaptação do currículo escolar de acordo com a realidade do educando com DI "[...] é uma forma de garantir que as necessidades desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula" (LOPES, 2017). Outro exemplo é o uso de calculadora para ensino de matemática, o referido recurso possibilita aos alunos com DI apropriarem-se de conceitos do seu cotidiano, além de fazer com que sintam-se atraídos pela oportunidade de manipular e sentir esse objeto. Dessa forma, motiva-se o desenvolvimento do raciocínio matemático (FALCONI; SILVA, 2002).

A educação inclusiva é um processo no qual o educando com deficiência precisa participar efetivamente das atividades corriqueiras de uma sala de aula comum no ensino regular. Para isso, os educadores precisam reestruturar o currículo para que todos os alunos sejam incluídos na demanda pedagógica da escola (SILVA, 2011), Glat (2007, p. 16), afirmam:

> A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, a rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que em nada interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto-pedagógico, seus recursos 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.

Nesse direcionamento, para promover a inclusão dos alunos com deficiência em escola regular a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que é complementação na formação do educando, visando o desenvolvimento de sua autonomia dentro e fora do espaço escolar. O AEE visa acesso, progressão e sucesso do aluno com deficiência na escola regular. Assim, organiza situações de trabalho que possibilitem a superação de limites por meio de ações com abstrações, usando o objeto estudado para ampliar as estruturas cognitivas (SILVA,2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação especial na perspectiva inclusiva nos remeteu as questões do ensino em salas de aula do ensino comum para alunos com DI e a contribuição do AEE nesse modo de trabalho pedagógico. O nosso objetivo neste estudo de discutir por meio da literatura e documentos legais, a inclusão escolar de alunos com DI na sala de aula comum da escolar regular, foi exitoso no que se refere a ampliação dos nossos conhecimentos da referida temática. Um outro aprendizado diz respeito ao manejo metodológico com o referencial teórico e documental, uma vez que houve apropriação de modos de interpretar o material de pesquisa e extrair as informações relevantes.

Assim, desvelou-se que a deficiência pode manifestar-se de várias formas, podendo ser, por exemplo, deficiência visual, auditiva, motora e intelectual. Essa última pode ser considerada como limitações no funcionamento intelectual. Os educandos com DI precisam

estar em escolas com propostas de educação especial e inclusiva, porque os progressos de aprendizagem vinculam-se ao desenvolvimento da autonomia, construção de aprendizagem e melhor qualidade de vida.

Contudo, ficou verificado que no cotidiano muitos ambientes escolares não propiciam nenhum tipo de inclusão, isso dá-se muitas vezes pela falta de formação dos professores ou ainda pela falta de recursos que impossibilita o educador para criar atividades adaptadas, inclusivas. Apesar de ser comum encontrarmos escolas sem nenhum tipo de inclusão, existem ambientes que praticam educação inclusiva e fazem uma parceria com o AEE proporcionando aos alunos com DI realizarem a construção de suas próprias aprendizagens. A partir dos fatos expostos, consideramos que educação especial e inclusiva é essencial para discentes com DI, contudo é preciso que todas as escolas regulares tornem-se inclusivas para que esses alunos consigam construir sua autonomia, aprendizado.

É sabido que nossas aprendizagens estão em constante renovações, pensando nesse pressuposto, outros desdobramentos desta temática podem ser feitos, a fim de maior aprofundamento deste tema, como por exemplo focar em recursos didáticos que contribuam para desenvolver as habilidades leitura, escrita e numeralização de pessoas com Deficiência Intelectual (DI).

REFERÊNCIAS

AAIDD. **AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DESABILITIES**. Disponível em: <http://www.aaidd.org>. Acesso em: 01 de junho de 2017

BRASIL. Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

_____ **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado** - Deficiência Mental. SEESP/SEED/MEC Brasília, 2007. http://unisal.br/wp-content/uploads/2013/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Samantha-T%C3%A9dde.pdf> Acesso em 20 maio de 2017

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquis**a coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GLAT, R.(Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, R.; OLIVEIRA, E. S. G. **Adaptações Curriculares**. Relatório de Consultoria Técnica, Projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro. Banco Mundial, 2003. Disponível em http://www.cnotinfor.pt/inclusiva. Acesso em 02 de maio de 2017.

HONORA M.; FRIZANCO M. L., **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf . Acesso em 24 maio. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, E. **Adequação curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual– Londrina, 2010. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, 2010. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf. Acesso em 19 maio.2017.

MAZZARO, J. L. **Baixa visão na escola**: conhecimentos e opiniões de professores e pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000241&pid=S141365382012000300090002 3&lng=pt Acesso em 10 maio. 2017.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC. Brasília, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em 03 de maio de 2017.

RUSSO, M. J. O. **Alunos com deficiência no Ensino Regular**: e agora professor, vamos falar de inclusão? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Bernardo do Campo, São Bernardo do Campo. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20LOPES,%20Esther.pdf Acesso em 06 de junho,2017.

SEESP/ SEED/ MEC, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva,** Fascículo I, Brasília, 2010.

SILVA, F.G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão-**Fortaleza, 2011. 166 f . Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação. Fortaleza,2011. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabr%C3%ADcia.pdf .Acesso em 19 de maio de 2017.

TATIANA T.E.G ; SILVEIRA, T. D. (org) **Métodos de pesquisa**; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf Acesso em 03 de junho de 2017.

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão.** Dissertação (Mestrado em Educação). 99 f. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012 Disponível em: http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabr%C3%ADcia.pdf .Acesso em 12 de maio de 2017.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. **Jornal de pediatria**, Porto Alegre, V.80, n.2, p.71-82, 2004.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.) **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ATRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE: CAMINHOS DE POSSIBILIDADES

Kátia Regina Oliveira de Morais
Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

RESUMO

O pressente trabalho objetiva compreender como se dá a intervenção do Atendimento Educacional Especializado – AEE na vida escolar das pessoas com deficiência e analisar a sistemática e eficácia dessas atribuições para a total inclusão das pessoas com deficiência. O interesse veio das leituras feitas no curso de especialização, além da prática profissional em uma sala de AEE. Intenta-se aqui fazer uma reflexão sobre as atribuições do AEE para a formação acadêmica das pessoas com deficiência. Pensar em como são realizadas as fases das atribuições do AEE, bem como do professor, é importante para refletir e analisar o desempenho dessas atribuições no processo didático pedagógico. Para tanto, foram feitas, leituras de documentos – base legal – BRASIL (1996 / 2008 / 2010 / 2012 / 2015), RIO GRANDE DO NORTE (2012) e BEDAQUE (2015). Além dessas, foram feitas outras leituras sobre a temática para auxiliarem na construção do artigo.Conclui-se que que não é suficiente a existência de leis e a prática do AEE para garantir a inclusão. É necessário compreender como se planeja, o que é feito, como é feito e como isso tem continuidade (sistemática e avaliação) na vida das pessoas que passam por esse atendimento especializado.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; Inclusão.

ABSTRACT

The intentions of this work is to understand how the intervention of the Specialized Educational Assistance - SEA in the schoolarship life of people with disabilities occurs and analyze the systematics and effectiveness of these assignments for a total inclusion of people with disabilities.The interest came from the readings made in the specialization course, in addition to the professional practice in an SEA room. The purpose here is to reflect on the SEA's attributions to the schoolarship training of people with disabilities. Thinking about how the phases of SEA assignments are important, as well as the teacher, is important to reflect and analyze the performance of these assignments in the pedagogical didactic process. Readings of documents - legal basis – BRAZIL (1996/2008/2010/2012/2015), RIO GRANDE DO NORTE (2012) and BEDAQUE (2015) were made for this purpose. Besides these, other readings on the subject were made to assist in the construction of this article.It is concluded that the existence of laws and the practice of SEA to ensure inclusion is not enough. It is necessary to understand how to plan, what is done, how it is done and how it has continuity (systematics and evaluation) in the lives of people who needs this special service.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Keywords: Specialized Educational Attendance; Multifunctional Resource Room; Inclusion

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com deficiência em diversos âmbitos é uma discussão que está muito presente, especialmente nos cursos de formação de professores. Uma das evidências disso é a presença de componentes curriculares nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, por exemplo. Essa temática é preocupante porque não é suficiente a existência de leis que obriguem, é necessário uma prática profissional inclusiva para que isso de fato aconteça. O Atendimento Educacional Especializado – AEE é um dos meios pensados para a garantia desse direito.

A Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, define a função do AEE em identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades mais específicas. Nessa perspectiva, o presente artigo pretende analisar as beneficies dessas ações para a vida acadêmica das pessoas com deficiências.

O objetivo do mesmo é compreender como se dá a intervenção do AEE na vida escolar das pessoas com deficiência e analisar a sistemática e eficácia dessas atribuições para a total inclusão das pessoas com deficiência. Partindo do princípio da necessidade e importância do AEE na formação das pessoas com deficiência, pensar de como são realizadas as fases das atribuições do AEE, bem como do professor, é importante para refletir e analisar o desempenho dessas atribuições no processo didático pedagógico.

O interesse por essa temática surgiu durante o estudo nas diversas disciplinas do curso de especialização em AEE - Atendimento Educacional Especializado, onde todas elencavam a necessidade de planejar, executar e registrar através de relatórios as diversas atribuições do AEE. Para a realização do texto, foi feita uma leitura das diversas bases legais que amparam a educação inclusiva BRASIL (1996 / 2008 / 2010 / 2012 / 2015), RIO GRANDE DO NORTE (2012), além de leituras de autores que refletem sobre essa temática, como BEDAQUE (2015).

Constatou-se que não é suficiente a existência de leis e a prática do AEE para garantir a inclusão. É necessário compreender como se planeja, o que é feito, como é feito e como isso tem continuidade na vida das pessoas que passam por esse atendimento especial.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 INCLUSÃO

Dentre as definições de incluir duas estão intrinsicamente ligados ao processo de inclusão das pessoas com deficiências: o primeiro é inserir e a outra é passar a pertencer a um grupo. No processo histórico da inclusão das pessoas com deficiência nas escolas vimos que primeiro aconteceu a introdução desse público nas entidades escolares, asseguradas por meios legais, a começar pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu art. 26, parágrafo 1, fala sobre direito a instrução: "Todo ser humano tem direito a instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória." Nesse sentido, este artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegura a educação para todos, tendo em vista que a mesma refere-se ao ser humano sem distinção.

Em 1988, é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil. Nela está descrito no art. 205 que "a educação é direito de todos e dever do estado" (BRASIL, 2012, p. 121). Isso será afunilado no art. 208, inciso III, na referência da responsabilidade do Estado com o atendimento escolar para a pessoa com deficiência ao afirmar que "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1988, p. 121-122).

Essa referência, embora com denominação portador de deficiência é o principal marco para mais tarde serem estruturadas as salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE. No entanto naquele momento a intenção ainda era de integrar, de garantir acesso as instituições de ensino.

O direito a educação é reafirmado mais tarde pela Declaração Mundial de Educação Para Todos, em 1990. A declaração de Salamanca é outro importante marco legal na seguridade ao direito a educação, elaborada em 1994, em conferência que ocorreu na Espanha. Sobre a educação especial, ela diz que:

> Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem (...) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, que deveria ser implantados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A Lei n° 9.394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 58 caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar que visa disponibilizar os recursos e serviços de apoio especializado devendo esta ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Esse marco legal dá início ao processo de incluir, tendo em vista que além do art. 58, há diversos decretos voltados ao público com deficiência, desde a seguridade a educação como também a acessibilidade.

No entanto, apesar de toda a seguridade legal, a inclusão ainda ficou muito a desejar: havia muita preocupação com a "acessibilidade", mas o processo de inclusão mesmo de garantir igualdade de oportunidade a educação não acontecia de fato. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Estatuto da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, sancionada em 06 de julho de 2015, traz um novo olhar para as pessoas com deficiência, tendo em vista que essa passa a ser consequência da falta de acessibilidade seja ela arquitetônica e ou de acesso a direitos essenciais assegurados a todos. Traz importantes seguridades de direitos nas áreas da cultura e lazer do trabalho e da educação. A LBI em seu art. 27 diz:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação deixe de ser apenas um direito de acesso a entidades escolares e passa a ser vista com um olhar pedagógico, visando a seguridade de direito de acesso ao processo de aprendizagem, a igualdade de acesso aos sistemas de ensino. O foco da LBI sobre a educação é de revisão de estratégias e aprendizagem para as pessoas com deficiência, desde a sua permanência a alterações documentais que assegurem o direito a educação, como no Projeto Político Pedagógico das entidades, e nessas devem ser institucionalizados o AEE.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

O Atendimento Educacional Especializado foi criado pela resolução nº 4, de 02 outubro de 2009 que instituiu diretrizes operacionais para esse Atendimento na educação básica, modalidade educação especial. Agora de fato o Atendimento Educacional Especializado está regulamentado. Esta modalidade de ensino visa acompanhar todas as modalidades da educação básica e superior.

Em seu art. 2º, a resolução diz que:

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

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nessa perspectiva, o AEE amplia a oportunidade de escolarização, de formação para o mundo do trabalho e para vida em sociedade. Segundo a resolução nº 4 no art. 4º inciso I, II e III, são público alvo do AEE alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados.

A resolução nº 03/2016 CEB/CEE/RN, de 23 de dezembro de 2016, acrescenta como público alvo do AEE os Transtornos Funcionais Específicos - TFE, entendidas como Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislolia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – PAC.

O AEE visa à formação da autonomia e independência das pessoas com deficiência e ou Transtornos Funcionais Específicos na escola e fora dela. Os atendimentos do AEE devem acontecer no horário inverso da classe comum, de modo a não atrapalhar a frequência do aluno na sala regular de ensino. Podendo ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRMF, na própria escola, em escola próxima ou em centros especializados.

O atendimento do AEE funciona preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais, exceto nos Centros Especializados onde os atendimentos se estendem a além das SRMF com oficinas de Letramento, Artes, Informática, Letramento Matemático, Estimulação Essencial, Psicomotricidade, Psicopedagógico através de profissionais capacitados de acordo com a área de trabalho. Os profissionais das SRMF devem ter formação inicial em Pedagogia e curso de formação e ou especialização em AEE (Atendimento Educacional Especializado).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços físicos onde se realizam as atividades do AEE. Elas possuem mobílias, recursos de acessibilidade, materiais didáticos pedagógicos e equipamentos específicos para o público alvo do AEE. É importante salientar que não se trata de um reforço escolar, mas práticas que amenizam as barreiras para a aprendizagem, podemos citar algumas como: introdução ao uso da comunicação alternativa, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o código BRAILLE, recursos de acessibilidade ao computador, recursos de tecnologia assistiva, mobilidade, e preparação e utilização de materiais pedagógicos.

4 AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE: CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, fixa como atribuições do professor de AEE, em seu art. 13º (BRASIL, 2009):

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V –

ISBN: 978-85-5757-065-8

> estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nessa perspectiva, a função do professor de AEE vai além dos atendimentos. A começar pela atribuição em que o professor ao identificar a deficiência e ou a TFE seja através de laudo e/ou relatório advindo da escola, deve elaborar, produzir e organizar serviços e recursos pedagógicos de acordo com a necessidade de cada aluno.

Para isso, é importante, além de ler laudos e relatórios, o primeiro contato com a família, fazer uma avaliação para assim elaborar um plano de AEE para aquele aluno, de acordo com suas especificidades, trabalhando as dificuldades, na perspectiva de amenizá-las, mas também enaltecendo seus talentos, valorizando assim o empoderamento do eu.

A estruturação do planejamento deve começar com o estudo de caso, ou seja, traçar um panorama da vida do aluno através de relatos da família e dos profissionais da escola. Isso vai ajudar na indicação de caminhos para a elaboração do Plano Individual e de ação para o aluno.

Além dos relatos, é necessário que o professor da SEM e/ou AEE realize avaliação própria da sala. O roteiro dessa avaliação deverá ser elaborado pelo professor e demais profissionais da escola. No caso dos Centros, segue-se a mesma recomendação.

Para o estudo de caso não há modelo pronto com tópicos imutáveis. Há propostas que poderão auxiliar nessa elaboração para profissionais da educação. Feito o estudo de caso, o próximo passo é a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado. Selma Bedaque (2015, p. 50) conceitua o plano do AEE como:

> ações desenvolvidas para atender as necessidades do aluno. São específicos do AEE para que o aluno possa ter acesso ao ambiente e ao conhecimento escolares de forma a garantir com autonomia o acesso a permanência e a participação dele na escola.

Nessa perspectiva, o conceito de planejamento acima citado consegue atingir o objetivo voltado à inclusão, se as garantias mencionadas forem asseguradas de que chegarão ao seu destino final que é o público do AEE.

O Plano do AEE tem uma sequência que atinge a todas as esferas da escola, da família e também dos parceiros, sejam terapeutas, profissionais de outras áreas que ofereçam atividades que auxiliem a inclusão, como atividades na área da cultura e área profissional. Desde a

ISBN: 978-85-5757-065-8

organização do atendimento com período, frequência, tempo de atendimento a atividades, seleção de materiais, bem como a adequação dos mesmos devem estar no Plano do AEE.

A avaliação do Plano deve ser contínua, devendo tudo ser registrado, seja em pequenos relatos do atendimento ou em ficha elaborada para tal fim. Feitos os registros, observado o processo de execução do Plano, o mesmo precisa passar por reestruturação, fase esta que identifica os objetivos não alcançados para traçar novas metas, inserir novos recursos para atingir os objetivos desejados.

Ao mencionar a elaboração, execução do Plano do AEE, percebe-se que muitas atribuições do professor do AEE estão dentro do Plano. Desde o acesso do aluno ao AEE, a sua permanência, os atendimentos, bem como a permanência na escola regular, estão diretamente ligadas ao sucesso na execução das atribuições so professor do AEE.

Sabemos que os meio legais por si não asseguram a inclusão. Eles, por sua vez, asseguram o direito, mas a seguridade do acesso à educação, à vida comum, é uma luta dos que fazem a educação e a família. As ações, a metodologia, omprocesso de como se faz o AEE, bem como a escola regular, é que irá proporcionar um educação inclusiva em todos os aspectos.

Avaliando as atribuições do professor de AEE. Percebe-se o quão é importante o fazer pedagógico desse profissional, as articulações para a execução do Plano de AEE dependem exclusivamente do professor, logo planejar e desenvolver atividades que atendam as necessidades dos alunos, estão em constante diálogo com a classe comum, buscar parcerias que contribuam para a inclusão, são ações que confirmam as atribuições do professor de AEE. Portanto, podemos afirmar que os meio legais apontam o acesso, mas são os meios pedagógicos que garantem a educação inclusiva.

5 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: O FAZER PEDAGÓGICO NA SRM NO CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MOSSORÓ CREE-MOS.

O Centro Regional de Educação Especial de Mossoró- CREE-MOS é uma entidade Pública, que tem como órgão mantenedor a Secretaria da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte – SEEC/RN, criado em 1987 e mantido até os dias atuais. “Tem por finalidade atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, temporários e/ou permanentes, bem como contribuir com os(as) professores(as) de escolas de ensino regular para com o processo de inclusão”.

Atualmente o CREE-MOS conta com as seguintes oficinas e/ou atendimentos: Núcleo de Avaliação Pedagógica; Oficina de Letramento; Informática Educativa; Estimulação Essencial; Educação Física; Ludicidade e Aprendizagem, Núcleo de Apoio a Família e a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

É justamente neste último atendimento no qual, atuamos desde o ano de 2015 e ttrouxemos aqui os caminhos que percorremos no AEE-SRM, com o objetivo de reafirmar a importância da formação para uma docência consciente, sistemática de acordo com meios

ISBN: 978-85-5757-065-8

legais e os parâmetros que a asseguram.

Chegamos ao CREE-MOS no ano de 2015, encaminhada pela 12° Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC, com formação em Pedagogia, sem formação nenhuma especifica para a área de inclusão ou AEE. Aceitamos o desafio, foi nos apresentada a Sala de Recursos Multifuncionais, com todos os seus recursos. Não conheciamos, fomos conhecendo de acordo com o uso dos mesmos. As atribuições do Professor do AEE fomos descobrindo-as aos poucos, vivenciando-as.

Assim, foi durante o ano de 2015 e parte do ano de 2016, pois, no referido ano passei a ser aluna do Curso de Especialização em AEE pela Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA. Com o aporte teórico oferecido, fomos nos apropriando da luta pela Inclusão, de como surgiu o AEE, de como se faz AEE e só então pudemos fazer a relação do AEE e a teoria. Daí em diante, começamos a olhar de modo reflexivo a minha prática.

As atribuições encarregadas ganharam objetivos e reflexões até então desconhecidos na nossa prática. Como sempre fizemos, no início do ano, realizamos as avaliações familiares e pedagógicas (ver Anexos A e B), de modelo próprio da SRM do CREE-MOS, a fim de fazer o estudo de caso e só assim elaborar o Plano do AEE. De acordo com o que nos repassaram, realizamos visitas às escolas da classe comum dos nossos alunos, a fim de acompanhar o processo de ensino aprendizagem dos mesmos e comigo levar a ficha de avalição própria (Anexo C) para anotações das observações realizadas, sugestões nos dadas pela equipe pedagógica da escola visitada e onde também realizava orientações diante inquietações e solicitações dos professores e da equipe pedagógica.

Apesar dos desafios diários do trabalho com AEE, sempre vislumbramos atingir o objetivo que o mesmo propunha, mesmo durante o período em que considerava leiga sobre sistemática do mesmo, mas estudar, analisar e entender melhor o AEE nos proporcionou um olhar reflexivo para a educação em questão, bem como também pudemos nos apropriar de conhecimentos de particularidades das deficiências e suas necessidades, ao estudar os módulos/disciplinas de cada deficiência e fazer a relação com a nossa prática.

Conforme Luzia Guacira (2010, p. 11) em sua obra, sugere orientações que os professores precisam adotar para realizar uma educação inclusiva e uma dessas orientações é: “Provoque intervenções que ajudem o aluno a refletir e a avançar em seu processo de aprendizagem”. Sendo assim, se nós professores nos munirmos de formação acadêmica a fim de refletir sobre o que estamos aprendendo e/ou ensinando/intervindo, de certo iremos oferecer uma educação reflexiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização do trabalho, percebemos o quão importante é a sistematização do fazer pedagógico no AEE. Claro que essa sistematização jamais substitui o olhar dedicado do professor pela inclusão, porém muitas vezes temos o olhar, mas nos perdemos nos caminhos. Investigar e analisar as sistemáticas das finções do AEE, das atribuições do professor do AEE nos ampara a um fazer pedagógico consciente.

Conhecer e analisar as sistemáticas do fazer pedagógico na perspectiva da educação

inclusiva e remetê-las à prática é essencialemente importante tendo em vista o caminho que se percorreu para a estruturação de leis e parâmetros para a educação em questão.

A educação inclusiva perpassa as esferas da sociedade. A garantia de direitos essenciais dignifica as pessoas e investigar, analisar e praticar, de acordo com as bases legais e metodológicas até aqui apresentadas, reforçam o caráter inclusivo de pessoas com deficiência à educação.

Os desafios são muitos, as negações, os rótulos, os problemas, as dificuldades já marcaram demais a luta das pessoas com deficiência e a educação tem o dever de ter como objetivo enaltecer as possibilidades, habilidades, talentos para esse público que historicamente foi tão discriminado, deixado à parte. Fazer parte deve ser o lema atual.

7 REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de
1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. **Lei 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n° 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Brasília, 17 set. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 out. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n° 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690- politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-
05122014&Itemid=30192>. Acesso em 16 jun. 2015.

CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE MOSSORÓ. **Projeto Político
Pedagógico 2016**. Mossoró, 2016.

ISBN: 978-85-5757-065-8

DICIO. Incluir. In: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/incluir/>. Acesso em: 02 jun. 2017.

GUACIRA, Luzia.Orientação para atuação pedagógica junto ao aluno com deficiência visual. In: _____. **Orientação para atuação pedagógica junto a alunos com defiência: intelectual, auditiva, visual, física**. Natal: WP Editora, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Conselho Estadual de Educação. Secretaria de Estado, da Educação e da Cultura. Conselho Estadual de Educação. Resolução 02/2012, de 31 de outubro de 2012. Fixa normas para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. **Diário Oficial do Estado**. Natal, 01 dez. 2012.

ANEXOS

ANEXO A – DOCUMENTO DE AVALIAÇÃO DE INGRESSO DO/A ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – DAI

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

I - Identificação:

Escola_____

Nome:_____

II – Autonomia

Atividades	Sem ajuda	Com ajuda
Anda nos ambiente da sala		
Organiza seu material		
Executa as atividades		
Vai ao banheiro		
Se alimenta		

Observações

III – Comunicação/Linguagem (Responda marcando com **X)**

a) Fala compreensivelmente para:

Família ( ) Amigos ( ) Professora ( ) Todos ( )

b) Dar recados ( )

c) Compreende: ordens simples ( ) ordens complexas ( ) regras de jogos ( )

d) Consegue distinguir: palavras de desenhos ( ) número de letras ( ) identifica seu nome ( )

e) Ler sílabas ( ) palavras ( ) frases ( )

f) Distingue CoreS: Sim ( ) Não ( )

Se sim, especifique quais:_____

g) Se expressa através do desenho: Sim ( ) Não ( ) Observação:

ISBN: 978-85-5757-065-8

IV – Matemática (Responda marcando com **X)**

a) Distingue formas geométricas: Sim ( ) Não ( ) Especifique:
b) Grandezas: pequeno ( ) médio ( ) grande ( )
c) Possui noção de quantidade: sim ( ) não ( )

d) Classifica objetos por característica: sim ( ) não ( )

e) Seria objetos: sim ( ) não ( ) Observação:

V- Noção tempo/ espaço

a) Utiliza estas palavras no vocabulário (**circule**):

Manhã tarde noite dias da semana mês ontem hoje amanhã embaixo dentro fora perto longe em cima

Observações:

VI – Conhecimentos gerais – (Responda marcando com **X** se afirmativo)

a) Nomeia: pessoas da família ( ) vizinhos ( )

b) Conhece e nomeia: o bairro ( ) a cidade ( ) escola ( ) igreja ( ) Observação:

VII - Comportamento sócio-afetivo – (Responda marcando com **X** se afirmativo)

a) Mantém um bom relacionamento com adultos ( ) com os colegas ( )

b) Demonstra prazer em: dançar ( ) cantar ( ) desenhar ( ) brincar ( ) fazer atividades ( )

c) Obedece às regras estipuladas para todos: totalmente ( ) às vezes ( ) na maioria das vezes ( ) nunca ( )

d) Como reage a frustração: chora ( ) bate ( ) morde ( ) chuta ( ) se isola ( ) grita ( )

e) Qual momento da rotina o aluno prefere? (pode marcar **X** em mais de uma atividade) escrita (

) números ( ) leitura ( ) jogos ( ) parque ( ) história ( ) merenda ( ) Observações:

ISBN: 978-85-5757-065-8

VIII - Frequência:

Assíduo ( ) Falta em média 2 vezes por semana ( ) Mais de 2 vezes ( ) Observação:

Mossoró, _____ de _____de 2017

_____
Professor/a sala regular

IX - Termo de conhecimento:

Declaro ter autorizado e lido a avaliação pedagógica de:

_____ com a finalidade da elaboração de planejamento das ações a serem desenvolvidas pela escola na sala de aula e no apoio do Atendimento Educacional Especializado.

Sem mais nada a acrescentar,

Mossoró, _____ de _____de 2017

_____
Pais/responsável/aluno/a

OS DESAFIOS PARA A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA U.E.I. ROSA MARIA PINTO DA NÓBREGA

Katiane Mirelle Barbosa Fonseca
Ulisses De Melo Furtado

RESUMO

O presente trabalho versa sobre o uso de Tecnologias Assistivas (TA's) em salas de aula comuns, entendendo-as como uma área que envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que possibilitam às crianças com necessidades educacionais especiais tornarem-se ativas nos momentos de aprendizagem. Tivemos como objetivos identificar os principais desafios que surgem na utilização de tecnologias assistivas no âmbito da educação infantil, investigar como se dá o uso destas em sala de aula e analisar as interferências destes desafios na aprendizagem efetiva destas crianças. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa, contendo um caráter exploratório e interpretativo dos dados obtidos. Realizamos, assim, pesquisa bibliográfica para melhor compreensão das teorias atuais relacionadas a temática apresentada, seguida por pesquisa de campo, objetivando coletar dados através de questionário aberto, aplicado a professores atuantes na Educação Infantil. O campo de pesquisa foi uma unidade de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN. Buscamos durante o estudo abordar tanto o conceito quanto a importância da utilização das referidas tecnologias, embasamo-nos em Emer (2011), Valente (1991), Bersch (2008), Lima (2006), além de documentos do Ministério da Educação e do Comitê de Ajudas Técnicas. Diante da análise dos resultados apresentados através do estudo por nós realizado, podemos destacar a existência de diversos desafios, percebendo que esses apresentam-se ao professor da sala de aula regular a partir do momento em que ele recebe uma criança com necessidades educacionais especiais. Então, concluímos que a partir da análise dos resultados obtidos, é evidente a necessidade de adoção e aplicação de estratégias que sejam capazes de superar os desafios apresentados, buscando assim alcançar uma educação de qualidade, e que por meio, também, da utilização de TA's inclua sem distinção todas as crianças de forma eficiente e igualitária.

Palavras-chave: TECNOLOGIA ASSISTIVA; INCLUSÃO; DESAFIOS.

ABSTRACT

The present work deals with the use of Assistive Technologies (TAs) in common classrooms, understanding them as an area that involves products, resources, methodologies, strategies, practices and services that enable children with special educational needs to become active In the moments of learning. We aimed to identify the main challenges that arise in the use of assistive technologies in the field of early childhood education, to investigate how they are used in the classroom and to analyze the interferences of these challenges in the effective learning of these children. To do so, we conducted a qualitative research with an exploratory and interpretative character of the data obtained. Thus, we performed a bibliographical research to better understand the current theories related to the theme presented, followed by field research, aiming to collect data through an open questionnaire, applied to teachers working

ISBN: 978-85-5757-065-8

in Child Education. The research field was a child education unit of the municipal education network of the city of Mossoró / RN. During the study, we focused on both the concept and the importance of the use of these technologies, based on Emer (2011), Valente (1991), Bersch (2008) and Lima (2006) And the Technical Assistance Committee. Considering the analysis of the results presented through the study performed by us, we can highlight the existence of several challenges, realizing that these present themselves to the teacher of the regular classroom from the moment he receives a child with special educational needs. Therefore, we conclude that, based on the analysis of the results obtained, it is evident the need to adopt and apply strategies that are able to overcome the challenges presented, in order to achieve a quality education, and also through the use of TA's include all children in an efficient and equal manner.

Keywords: ASSISTIVE TECHNOLOGY; INCLUSION; CHALLENGES.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil encontra-se permeada de práticas pedagógicas que buscam integrar os diversos aspectos da vida escolar infantil, entre eles podemos destacar: físicos, afetivos, emocionais, sociais, cognitivos, entre outros. Essas práticas têm, entre seus objetivos, formar seres humanos capazes de conviver consigo próprio, com os demais, e com o ambiente social em que estão inseridos, entendendo-os como sujeitos únicos, que apresentam características diversas e, por vezes, necessidades educacionais especiais.

Buscando atender a essas necessidades, faz-se necessário a construção de uma escola inclusiva que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998), demanda uma reorganização da escola regular, devendo então preconizar, no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação, nas práticas e estratégias de ensino/aprendizagem, ações que possibilitem a inclusão social e estendam-se a todos os alunos.

Um recurso importante na busca por uma educação efetivamente inclusiva é a tecnologia assistiva. Ela, por sua vez, envolve produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que possibilitam ao indivíduo tornar-se ativo, configurando-se assim como agente construtor de seu próprio aprendizado. Vale ressaltar que a tecnologia assistiva não deve ser reduzida a simples ferramenta para realização de certas tarefas, mas deve sim ser convertida em produtora de ambientes ricos em construção e produção de conhecimentos acessíveis a todos.

No entanto, diversos desafios são encontrados nesta busca por uma educação infantil inclusiva e de qualidade, e até mesmo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) nos aponta isto ao dizer que “embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças” (1998, p.22).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Diante disto, podemos afirmar que no âmbito educacional, assim como diversos outros da vida humana, é uma área que implica bastante reflexão e construção de novos conhecimentos, e quando voltamos nosso olhar para a educação inclusiva enxergamos, ainda mais, a necessidade de elaboração de novos caminhos e estratégias que possibilitem a superação de desafios na busca de um objetivo comum: a efetivação do direito a educação de qualidade, independente das limitações individuais.

Desta maneira, o referido trabalho demonstra sua importância quando percebemos que, ao identificarmos e conhecermos melhor os problemas que podem delimitar o trabalho educacional, pode-se futuramente pensar em possíveis alternativas e soluções para eles. Podemos ainda destacar que, por basear-se nas experiências vivenciadas por diversos professores, o presente trabalho é relevante também por expor a realidade educacional existente neste município (Mossoró/RN) e, por este fato, permitir diversas reflexões e discussões acerca de novas estratégias e possibilidades de reformulação de caminhos, na busca pelo alcance dos objetivos educacionais.

A elaboração deste trabalho representa, ainda, uma excelente oportunidade de aperfeiçoamento próprio, já que, como pedagoga, atualmente encontro-me em sala de aula regular, exercendo a função de professora de educação infantil, e assim, ao produzir e desenvolver esta pesquisa, pude adquirir novos conhecimentos teóricos, para então enriquecer minha prática.

Desta maneira, executamos a seguinte pesquisa com o intuito de identificar os principais desafios que surgem na utilização de tecnologias assistivas no âmbito da educação infantil. Objetivamos também investigar como se dá o uso de tecnologias assistivas em salas de aula regulares da educação infantil, além de ter por intenção descrever, de acordo com os dados do questionário aberto, os principais desafios para a concretização dessa utilização.

1. 1 Objetivos

1.1.1. Geral

Identificar os principais desafios que surgem na utilização de tecnologias assistivas no âmbito da educação infantil;

1.1.2. Específicos

- Investigar como se dá o uso de tecnologias assistivas em salas de aula regulares da educação infantil;
- Descrever, de acordo com os dados obtidos, os principais desafios para a concretização dessa utilização;
- Analisar, a partir dos dados coletados, como estes desafios podem interferir na efetiva aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais.

1.2 Problemática

ISBN: 978-85-5757-065-8

A atividade pedagógica encontra-se permeada de obstáculos e dificuldades, sejam elas estruturais, sistemáticas, arquitetônicas, etc. Desta forma, ao voltarmos nosso olhar para a educação inclusiva e o uso de tecnologias assistivas, podemos notar que os obstáculos acima citados também estão presentes, todavia eles não são os únicos, principalmente quando se trata da educação infantil.

Foi com esta compreensão que surgiu o entendimento da necessidade de elaboração deste trabalho, que mostra-se relevante para refletirmos e melhor compreendermos com quais situações o professor se depara, em sala de aula, ao tentar tornar suas aulas acessíveis a todos, através do uso de tecnologias assistivas. Configura-se assim, a partir destas reflexões, a seguinte problemática: "Quais desafios surgem da utilização de tecnologias assistivas na educação infantil? ".

Desta maneira, buscaremos, dentro desta pesquisa, conhecer, descrever e analisar essas possíveis dificuldades e desafios que são impostos aos agentes educacionais, tentando perceber se as práticas pedagógicas destes profissionais estão sendo, de alguma forma, afetadas.

2 DESENVOLVIMENTO

Para dialogarmos sobre tecnologia assistiva – tendo em mente que um de seus principais objetivos é oportunizar a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - na busca por melhor compreender seus conceitos, objetivos, construção e formas de utilização, faz-se necessário realizarmos aqui, primeiramente, um breve diálogo sobre a educação inclusiva, para que possamos assim, mais adiante, discutir com mais clareza estes itens acima citados.

O movimento de inclusão escolar como conhecemos hoje é relativamente novo, principalmente quando levamos em consideração o enorme período de exclusão que foi vivenciado por aqueles que foram privados dos privilégios e oportunidades que apenas uma efetiva educação escolar pode proporcionar. Entre tantos segmentos da população que foram excluídos destes processos de ensino, vamos nos ater aos alunos com deficiência, que por apresentarem características individuais e distintas, necessitam de práticas pedagógicas por vezes diferenciadas.

Durante sua história, estes indivíduos passaram por diversas fases de exclusão escolar, desde a institucionalização, onde eram forçados a viverem distante do convívio social, passando pela época das escolas ou classes especiais formadas de acordo com as características de cada deficiência, até o presente momento, onde encontramos direitos educacionais que preveem e asseguram igualdade de acesso, permanência e aprendizagem destas crianças em escolas comuns regulares.

Essa percepção atual exige da escola uma busca por caminhos que possibilitem uma reorganização, de maneira que ela possa atender a todos os alunos, inclusive os que apresentam alguma deficiência, para que possa assim cumprir seu papel social. O que se deseja hoje

ISBN: 978-85-5757-065-8

de uma escola inclusiva é que ela tenha competência para produzir práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem acessíveis a todos, construindo assim condições de desenvolvimento cognitivo satisfatório, e é com base nesse entendimento que realizaremos alguns diálogos a seguir.

2.1. Tecnologia Assistiva: Diálogos Pertinentes

Na busca por atingir seus objetivos e assim realizar, como antes mencionado, o seu papel educacional e social, é necessário que a escola atual passe por diversas mudanças e adequações estruturarias, sistemáticas e arquitetônicas, além de um projeto político-pedagógico que inclua teoria e práticas inclusivas, currículo flexível, formação profissional adequada e acesso aos recursos necessários.

Além das mudanças e adequações acima citadas, faz-se necessário ainda, e de forma não menos significativa, que a escola passe a fazer uso de tecnologias assistivas no cotidiano de suas salas de aula, favorecendo assim a busca por uma educação inclusiva. E é reconhecendo a importância do uso destas tecnologias para um processo de ensino -aprendizagem efetivo e verdadeiramente inclusivo que vamos nos aprofundar um pouco mais nesse assunto.

2.2.1. Conceituando Tecnologia Assistiva

Quando falamos em tecnologia é comum que venha à nossa mente a ideia de computadores, máquinas ou equipamentos, que venham a se tornar ferramentas na realização de determinada tarefa, no entanto seu conceito não se limita a isto. O dicionário Aurélio traz esse conceito como "conjunto de conhecimentos, especialmente princípios científicos que se aplicam a um determinada ramo de atividade". Como complemento podemos destacar o texto do documento "Educação em Tecnologias de Apoio para Utilizadores Finais: Linhas de Orientação para Formadores", do Consórcio Europeu EUSTAT, "o termo tecnologia não indica apenas objetos físicos, como dispositivos ou equipamentos, mas antes se refere mais genericamente a produtos, contextos organizacionais ou 'modos de agir' que encerram uma série de princípios e componentes técnicos" (EUSTAT, 1999).

Quando falamos em tecnologia assistiva, percebemos que seu conceito é consideravelmente novo e vem sendo construído aos poucos em nossa sociedade, passando assim por diversas fazes durante este processo. Esteve traçando um caminho desde um período em que era quase desconhecido, onde pouco se ouvia falar de sua existência, até esta nova fase, onde o conceito adquire assim uma nova dimensão, passando a estar presente nos mais diversos setores da realidade nacional.

Desta maneira, o conceito atual de tecnologia assistiva (TA), formulado pelo Comitê de Ajuda Técnicas (CAT), define-a da seguinte forma:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento de características interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009. p. 9)

Podemos então destacar que, apesar do que se pensou algum tempo atrás, a tecnologia

ISBN: 978-85-5757-065-8

assistiva não é uma área ligada apenas a saúde, mas encontra-se relacionada também – e não menos significativamente – ao âmbito educacional, sendo difícil imaginar uma educação efetivamente inclusiva sem o uso dessas tecnologias. Podemos ainda perceber que a TA evidencia-se como uma área que, além de ampla, é interdisciplinar, apresentando um cunho não apenas educacional, como também social.

Podemos, desta maneira, enxergar as tecnologias assistivas como um "auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento" (BERSCH, 2008, p.2). Sendo assim, configura-se como uma área de conhecimento na qual desenvolvem-se produtos, pesquisas e estudos que visam promover qualidade de vida e inclusão social.

Como ponto importante do desenvolvimento das TA's no Brasil, surge o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), composto por especialistas da área e representantes de órgãos governamentais. Dentre os principais objetivos deste comitê podemos destacar:

> Apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema; detectar os centros regionais de referência, objetivando a formação de rede nacional integrada; estimular nas esferas federal, estadual, municipal, a criação de centros de referência; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como o desenvolvimento de outras ações com o objetivo de formar recursos humanos qualificados e propor a elaboração de estudos e pesquisas, relacionados com o tema da tecnologia assistiva. (EMER, 2011. p. 68).

Tais objetivos demonstram a importância do comitê para a formação de políticas públicas direcionadas à área, bem como especialização e aperfeiçoamento da rede de professores através de cursos, além de parcerias essenciais com a sociedade e estudos relevantes para a referida área.

2.1.2. Tecnologia Assistiva e a Sala de Aula Regular

Entendendo assim o que são tecnologias assistivas, seu conceito e objetivos, podemos agora direcionar nosso olhar para o seu uso em salas de aula. Sabemos que estas se fazem importantes quando, por limitações causadas por alguma deficiência, faz-se necessário a utilização de ferramentas que possibilitem novas estratégias e metodologias, na busca por um ensino inclusivo. A esse respeito Valente (1991) nos fala que:

> As crianças com deficiência (física, auditiva, visual ou mental) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Estas dificuldades podem impedir que estas crianças desenvolvam habilidades que formam a base do seu processo de aprendizagem. (VALENTE, 1991. p. 1)

Desta forma, entendendo a importância da interação - seja ela com a família, amigos, professores, ou com a sociedade de uma forma geral – para a aprendizagem e o desenvolvimento

ISBN: 978-85-5757-065-8

cognitivo e social, percebemos então o quão importante podem ser as tecnologias assistivas direcionadas a estas crianças com deficiência. Completando este pensamento, o MEC/ SEESP (2006. p.19) nos diz que "as ajudas técnicas e a tecnologia assistiva estão inseridas no contexto da educação brasileira, dirigidas à promoção da inclusão dos alunos nas escolas. Portanto, o espaço escolar deve ser estruturado como aquele que oferece também os serviços de tecnologia assistiva".

Vale ressaltar que, para um resultado positivo desta utilização, é importante que alguns fatores sejam observados, como por exemplo: Identificação da tecnologia mais adequada à necessidade da criança; professor especializado e preparado para o trabalho inclusivo; acompanhamento familiar satisfatório; além de um processo eficaz de adaptação da criança à tecnologia. É importante destacar ainda a necessidade de acompanhamento do aluno durante os momentos de utilização da tecnologia, principalmente durante esse seu processo de adaptação à mesma.

Pensando nesta utilização efetiva, é importante ressaltar que o uso das TA's não deve dar-se transformando-as em meras ferramentas, produzidas para dar suporte durante a realização de algumas atividades, mas sim, como proporcionadoras de ambientes efetivos e acessíveis para a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, que contribuam de forma eficiente para os processos de ensino-aprendizagem.

2.1.3. Tecnologias Assistivas: Adquirindo, Pensando e Construindo

Ao falarmos em tecnologia assistiva, algumas vezes podem nos vir a mente apenas equipamentos ou máquinas de última geração, produzidas por diversas empresas e adquiridas para que possamos utilizá-las. No entanto a realidade não é exatamente esta, essas tecnologias tanto podem ser adquiridas, quanto também pensadas e construídas pelos próprios professores que, ao observarem seus alunos com necessidades educacionais especiais e perceberem as barreiras que os mesmos estão encontrando diante de suas limitações, criam e constroem ferramentas direcionadas a eles, que possam assim lhe possibilitar superar as limitações e participar de maneira efetiva de momentos reais de construção de aprendizagens.

Quando adquiridas, essas tecnologias podem ser produzidas por organizações comerciais e/ou cedidas pelo Ministério da Educação (MEC) às escolas. Temos como exemplo disto os equipamentos presentes nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que apresentam uma gama de materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de tecnologias específicas para atender aos diversos tipos de necessidades educacionais dos alunos recebidos. Esses recursos e tecnologias assistivas são de fundamental importância para a realização do atendimento educacional que acontece nas SRM's, pois torna acessível a todos, os conhecimentos e habilidades construídos nestes espaços.

Quando são produzidos, estes recursos são, geralmente, de baixo custo, feitos com materiais simples e fáceis de adquirir. Podem ser produzidos recursos dos mais variados tipos, como comunicação alternativa, recursos de acessibilidade ao computador/informática, recursos relacionados a localização, que facilitem a mobilidade e mobiliário para movimentos

ISBN: 978-85-5757-065-8

e posturas adequadas. Dentro destas categorias podemos citar vários exemplos: Fixadores de papel/caderno na mesa; engrossadores de lápis; suporte para visualização de texto; prancha para comunicação alternativa, dentre inúmeros outros que podem ser construídos ou adquiridos.

Sendo assim, parece fundamental que os professores, e demais profissionais envolvidos no processo educativo, estejam devidamente preparados e especializados para lidar com os desafios decorrentes de uma sala de aula composta por inúmeras necessidades educacionais individuais, e possam assim reconhecer quais tecnologias assistivas fazem-se necessárias, pois "é fundamental que os profissionais reconheçam suas limitações metodológicas e procurem aprofundar seus conhecimentos transdisciplinares, favorecendo uma visão mais completa daquele sistema em sua atividade profissional" (BERSCH et al, 2008).

Diante do exposto, podemos assim dizer que a tecnologia assistiva vem configurando-se como um novo horizonte para os processos de ensino-aprendizagem de alunos que apresentam deficiências – sejam elas leves, moderadas ou severas – possibilitando-os tornarem-se agentes ativos na construção de seus próprios conhecimentos, a partir de suas interações e participações eficientes em todas as áreas do universo escolar.

2.2 Metodologia

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, contendo um caráter exploratório e interpretativo dos dados obtidos. A escolha pela pesquisa qualitativa surgiu da crença de que esta, como afirma Minayo (1995), responde a questões peculiares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando assim com o universo das significações e relações sociais.

Realizamos, no decorrer do estudo, pesquisa bibliográfica para melhor compreensão das teorias atuais relacionadas a temática apresentada, já que, segundo Fonseca (2002), qualquer trabalho científico deve iniciar-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, que permita ao pesquisar conhecer e identificar o que já foi estudado e produzido sobre a temática em questão.

Foi realizada ainda pesquisa de campo, objetivando coletar dados que pudessem responder às questões que levaram à elaboração deste trabalho, e assim possibilitasse o conhecimento da realidade educacional na qual encontram-se inseridos os sujeitos desta pesquisa. Entendemos como importante o uso deste tipo de pesquisa por nos proporcionar conhecer e coletar informações diretamente com um grupo de pessoas que vivenciam a realidade à qual estamos discutindo no decorrer deste trabalho.

A coleta de dados deu-se através de questionário aberto, por entendermos que esta é uma forma eficaz de obtenção dos dados que interessam ao estudo, constituindo-se, de acordo com Gil (1999, p.128), como uma "técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.".

ISBN: 978-85-5757-065-8

O campo de pesquisa foi uma unidade de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN. A unidade é composta por sete salas de aula e efetua seu trabalho atualmente com crianças de dois a cinco anos de idade. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram professores que trabalham na unidade de ensino acima referida e que possuem – ou em algum momento da carreira docente possuíram – alunos com necessidades educacionais especiais e que assim puderam nos relatar, a partir do questionário respondido, como se deu essa experiência, com foco nos desafios que enfrentaram - ou não – ao fazerem uso de tecnologias assistivas em suas salas de aula regulares.

2.3 Resultados/Discussão

Na busca por atingir os objetivos propostos anteriormente, e assim identificar as formas de utilização de Tecnologias Assistivas na Educação Infantil, bem como os principais desafios que surgem neste processo, buscando conhecer a realidade através dos olhos dos próprios educadores, realizamos a aplicação de questionário aberto, que foi respondido por professores de uma Unidade de Educação Infantil que atuam com inclusão e que assim fazem uso de TA.

Esses docentes, participantes da pesquisa, em geral possuem formação inicial em pedagogia e, em sua maioria, curso de especialização na área da educação, porém nenhum voltado para educação especial. O tempo de atuação na área educacional varia entre 5 e 34 anos, e encontram-se atualmente trabalhando com Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade.

Os participantes, ao responderem ao questionário, relataram já possuir experiência profissional com educação inclusiva, já que em algum momento de sua carreira docente possuíram em suas salas de aula crianças com necessidades educacionais especiais, e ao analisarmos suas respostas pudemos perceber que estas variaram de diversas deficiências ou transtornos, sendo os citados:

- Transtorno do Espectro Autista;
- Paralisia Cerebral;
- Deficiência Física;
- Mielomeningocele;
- Crianças sem diagnóstico médico conclusivo.

Diante disto, é importante ressaltar que, ao receber uma criança com deficiência em sala de aula regular o professor regente irá necessitar de apoio para assim realizar um trabalho inclusivo e de qualidade, esse apoio tanto deverá vir da equipe pedagógica, quanto da parceria com o professor do AEE, porém outro apoio importante a ser citado é o do professor auxiliar/mediador que, devendo ser devidamente capacitado, é de fundamental importância, sendo ele o responsável por oferecer apoio à essa criança e assim possibilitar um processo de aprendizagem significativo. Mousinho (2010) vem destacar a importância deste profissional e aponta que “o mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado

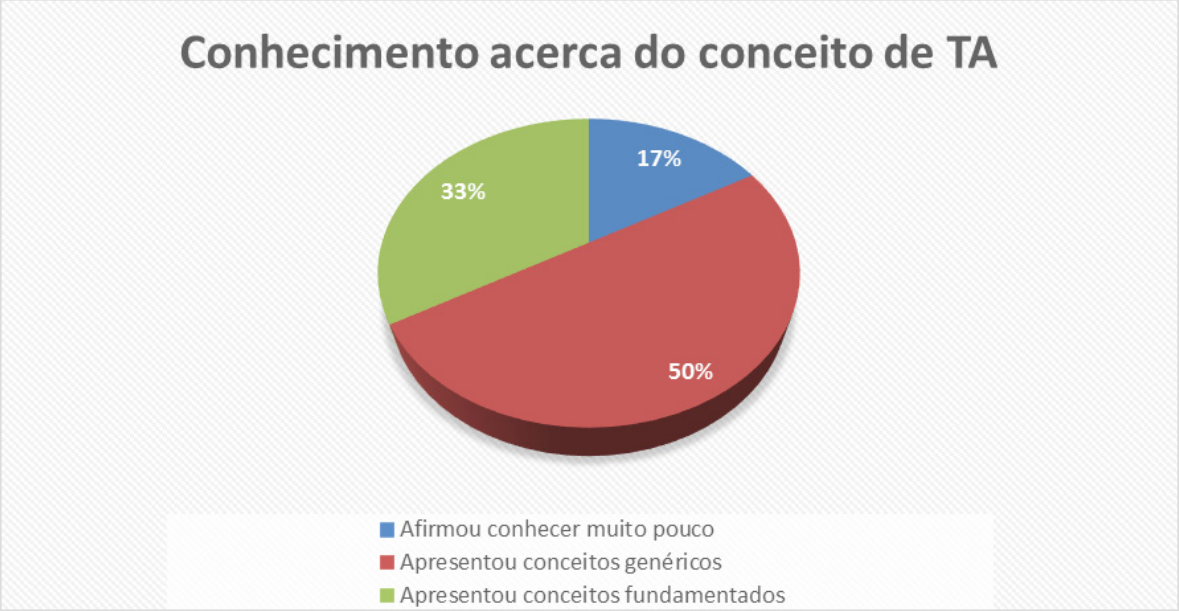
ISBN: 978-85-5757-065-8

à informação recebida" (MOUSINHO *et al*, 2010: p.194).

No entanto, ao observarmos o que foi relatado pelos professores nas respostas aos questionários sobre os desafios por eles enfrentados para a utilização de tecnologias assistivas, vemos que, muitas vezes, estes profissionais não estão presentes na sala de aula, como nos diz um dos professores entrevistados: *"(...) Não recebi ajuda, enfrentei ficar com um cadeirante que precisava cem por cento de mim e consegui manter a criança o ano completo comigo, pois era uma criança que já tinha tantas limitações que não tive coragem de negar algo que é de direito dele. "*. Além deste professor, outros também relataram que não obtiveram esse importante auxilio durante a realização de seu trabalho com crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Outro ponto que merece destaque aqui, é o conhecimento dos professores acerca de Tecnologias Assistivas e a compreensão do seu conceito, pois quando os questionamos a este respeito, obtivemos os seguintes dados:

GRÁFICO I – Conhecimento dos professores participantes, acerca do conceito de TA.



Fonte: Arquivo próprio

Podemos então considerar esse pouco conhecimento, por parte de alguns professores, a respeito do tema, como mais um dos desafios a serem superados, já que a formação e preparação dos professores é um ponto crucial para o alcance de uma educação cada vez mais inclusiva. Sobre isso, Lima (2006, p.123) afirma que:

> [...] o ponto de partida para a inclusão escolar é a formação humana dos educadores seguida da formação técnica associada à interação com as pessoas com deficiência. Assim a informação, a formação de base e o conhecimento especializado constituem uma vertente significativa.

Tentando compreender o que impede ou dificulta o uso de Tecnologias Assistivas por

ISBN: 978-85-5757-065-8

esses professores, de acordo com sua própria visão, questionamos de forma direta quais são, para eles, os principais desafios desta empreitada. O quadro a seguir apresenta algumas das respostas obtidas.

Desafio destacado	Relato
Falta de acesso às Tecnologias assistivas	*"(...) alguns modelos são mostrados na escola, mas não são acessíveis para a utilização no cotidiano com a criança. O impedimento é não tornar acessível os recursos para a aprendizagem da criança"* (Professor Colaborador 1).
	"Infelizmente não tinha acesso a esse tipo de material. O município não disponibiliza para minha unidade materiais para apoiar os alunos com deficiência" (Professor Colaborador 2).
	"(...) os recursos na instituição nem sempre estão disponíveis" (Professor Colaborador 4).
Falta de tempo e de materiais para confeccionar recursos.	*"A dificuldade é encontrar os materiais para confeccionar o adaptador, que de fato se adeque a necessidade da criança. E ainda um dos principais fatores, a falta de tempo para elaborar e confeccionar"* (Professor Colaborador 4).
Desconhecimento acerca da temática, e falta de tempo para aprender.	*"O maior desafio foi não saber, sendo outro grande desafio dispor de tempo para aprender a respeito dessas tecnologias"* (Professor Colaborador 5).

Desta forma, diante da análise às respostas apresentadas pelos professores colaboradores, esses são os desafios encontrados por eles na execução de sua prática pedagógica cotidiana no que se refere à aquisição, construção e utilização de tecnologias assistivas em suas turmas de educação infantil.

2.3.1 Estratégias Pedagógicas Para a Inclusão: Superando Desafios

A partir de uma análise dos dados apresentados até aqui, podemos assim afirmar que, diante dos desafios expostos pelos docentes, o processo de ensino-aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais em espaços escolares pode tornar-se prejudicado pela impossibilidade da utilização de tecnologias assistivas em todos os momentos necessários.

A partir do momento em que o acesso à recursos e materiais pedagógicos adequados a suas necessidades lhe é negado, essas crianças estarão diante de mais uma barreira,

ISBN: 978-85-5757-065-8

podendo assim deixar de participar de forma eficaz de momentos educativos e atividades que contribuiriam para a construção de seus conhecimentos.

Diante disto, são necessárias a elaboração e execução de algumas estratégias que possam transformar essa realidade. Podemos citar como primeira destas, a disponibilização de tecnologias assistivas para as instituições de ensino que recebem crianças com deficiência e que assim necessitam destas para realizar um trabalho educacional inclusivo e de qualidade para com essas crianças.

Outra estratégia relevante é a disponibilização de formação continuada a professores das diversas redes de ensino, além da disponibilidade destes de participar destas formações, que devem ter como foco a apresentação de TA's, objetivando não apenas torná-las conhecidas por estes professores, mas também fazê-las presentes em suas salas de aula, pois, como aponta Garcia (1999, p.22) "A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas [...], e lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola."

Além destas, outras estratégias também se fazem necessárias, como a disponibilização de profissionais de apoio que auxiliem a criança com deficiência em suas atividades escolares diárias, de acordo com suas necessidades. É importante ainda a facilitação do acesso aos mais diversos materiais pedagógicos que possam vir a possibilitar a construção de tecnologias assistivas mais simples, por parte dos próprios professores, tornando assim possível o ensino inclusivo que tanto almejamos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados através do estudo realizado, podemos perceber que inúmeros desafios se apresentam ao professor da sala de aula regular a partir do momento em que ele recebe uma criança com necessidades educacionais especiais. Estes desafios iniciam-se na falta de um profissional de apoio, que lhe auxilie no trabalho direcionado a está criança, possibilitando que ele assim participe e interaja durante a aula de forma eficaz, proporcionando-lhe melhor qualidade de vida e aprendizagem.

Foi perceptível também que outros pontos influenciam, e assim podem acabar por comprometer o desenvolvimento cognitivo e social da criança com deficiência, entre eles temos a falta de uma formação de professores - que seja acessível a todos - que os permita conhecer e compreender a funcionalidade e importância do uso dessas TA's em sua prática com essa criança. Percebe-se ainda que, para os professores, outro grande desafio é a aquisição dessas tecnologias, ou até mesmo do material para produzi-las, já que alegam que o município de Mossoró/RN não fornece o mesmo, nem tampouco torna acessível essa aquisição.

Assim, considerando que objetivamos com essa pesquisa identificar os principais desafios que surgem na utilização de Tecnologias Assistivas na Educação Infantil, em especial na Unidade de Educação Infantil Rosa Maria Pinto da Nóbrega no município de Mossoró/RN, podemos concluir que o alcançamos, na medida em que ficou evidente as dificuldades e

ISBN: 978-85-5757-065-8

obstáculos enfrentados pelos seus professores nessa busca por uma educação de qualidade, e que por meio da utilização dessas TA's inclua, sem distinção, todas as suas crianças de forma eficiente e igualitária.

Compreendemos que o estudo sobre esta temática, de maneira alguma encerra-se por aqui, já que direcionamos nosso olhar para um fenômeno que ainda necessita de muita pesquisa, embasamento e discussões. Desta maneira, acreditamos que outras pesquisas poderão ser encaminhadas dentro deste mesmo tema que nos motivou, construindo assim sempre diálogos ricos e significativos acerca de uma área tão importante, a efetiva inclusão escolar e social de crianças com deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** CEDI – Centro Especializado em desenvolvimento infantil. Porto Alegre, RS: 2008. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acessado em: 27 de abril de 2017.

_____**. Fatores humanos em TA**: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. Revista Plurais, Salvador, UNEB, v. 1, n. 1, 2008.

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPD. 2009. Disponível em: https://goo.gl/UxkJ0k

_____**. Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão Escolar:** Formação docente para o uso das TIC's aplicadas como tecnologias assistivas na sala de recurso multifuncional e a sala de aula. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2011.

EUSTAT, 1999. **Educação em tecnologias de apoio para utilizadores finais**: linhas de orientação para formadores. Disponível em: http://atividadeparaeducaçãoespecial.com/wp-content/aploads/2015/01/EDUCA%C3%87%C3%830-EM-TECNOLOGIAS-DE-APOIO. Acessado em: 27 de maio de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social***: Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MOUSINHO, Renta et al. **Mediação escolar e inclusão**: revisão, dicas e reflexões. Revista psicopedagógica, 2010, vol.27, n°82, p.92-108.

VALENTE, José Armando. (Org.). **Liberando a mente**: computadores na educação especial. Campinas, UNICAMP, 1991.

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DOS PROFESSORES NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Keila Maria Brito De Castro

Mônica Rafaela De Almeida

RESUMO

O trabalho colaborativo entre os professores pode favorecer a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na rede regular de ensino, pois é uma ferramenta que auxilia na construção de novas estratégias de aprendizagem. O objetivo geral deste estudo foi analisar a importância da parceria entre professores da rede regular de ensino e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, buscando avaliar como o trabalho colaborativo entre os professores da rede regular de ensino e do AEE pode auxiliar na inclusão escolar destes alunos na rede regular de ensino, identificando as barreiras existentes para este trabalho. A pesquisa foi desenvolvida com seis profissionais de duas escolas da rede pública municipal de Parnaíba/PI, sendo três professores da rede regular e três que atuam no AEE. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado. Os resultados da pesquisa indicam que o trabalho colaborativo entre professores de AEE e professores regulares tem contribuído no desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Mas ainda existem muitas dificuldades que limitam essa parceria no processo de ensino-aprendizagem, como a ausência de um tempo regulamentado para o planejamento e a inclusão de mais profissionais para suporte na sala regular. Nesse sentido, verifica-se a necessidade de promover ações e programas que possibilitem a implantação e efetivação do trabalho colaborativo no cotidiano dos professores da rede pública de ensino, que tem recebido um contingente cada vez maior de estudantes com deficiência, especialmente a deficiência intelectual.

Palavras-Chave: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; TRABALHO COLABORATIVO; INCLUSÃO.

ABSTRACT

The cooperative work among teachers can favor the inclusion of students with intellectual disabilities in the regular educational system , as it is a tool that helps in the construction of new learning strategies. Thus, the main objective of this study was to analyze the importance of the cooperative work of teachers from regular educational system and the Specialized Educational Assistance (AEE in portuguese) for the development of students with intellectual disabilities, seeking to evaluate how collaborative work among regular teachers and ESA can help the inclusion of the students with intellectual deficiency in the regular educational system and to identify the existing barriers to the accomplishment of the cooperative work in the learning process of the student with intellectual disability. The research took part with six professionals from two regular local schools in Parnaíba-Piaui-Brazil, three teachers from the regular educational system and three from AEE. The instrument used was a semi-structured interview script. The research results indicate that cooperative work between AEE teachers and regular ones has contributed to the development of students with intellectual disabilities. But there are still many difficulties that limit this partnership in the teaching-learning process, such as the lack of a regulated time for planning and the inclusion of more professionals for support in the regular classroom. In this sense, it is needed to promote actions and programs that enable the implementation and effectiveness of collaborative work in the daily life of teachers in the public school system, which has received an increasing number of students with disabilities, especially intellectual disabilities.

Keywords: INTELLECTUAL DEFICIENCY; COLABORATIVE WORK; INCLUSION.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino tem sido um desafio para os educadores e pais. A legislação assegura o direito ao acesso à escola regular e determina a criação de métodos e técnicas para que o aluno se desenvolva em meio aos seus pares, conforme prevê a Lei de diretrizes e Bases da Educação/LDB (BRASIL, 1996). A legislação supracitada define no artigo 59, que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Assim, incluir exige da comunidade escolar uma reestruturação de sua proposta pedagógica, reorganização e flexibilização do currículo e criação de instrumentos avaliativos que, de fato, contribuam para esses estudantes desenvolverem suas potencialidades de aprendizagem.

Durante as últimas décadas, o sistema educacional foi desafiado a oferecer um ensino igualitário e sem restrições a todos os estudantes. Inicialmente, o Atendimento Educacional Especializado baseado na política da Educação Especial do período (1960 a 1980) possuía caráter substitutivo e acontecia em centros especializados, classes especiais, espaços segregados dentro da escola regular, oferecendo currículos reformulados que priorizavam a produção artesanal, programas ocupacionais com práticas escolares adaptativas, partindo do princípio que os alunos seriam incapazes de realizar as mesmas atividades dos outros alunos. De acordo com Batista e Mantoan (2007):

> Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para alunos com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os alunos ao que supõe que eles sejam capazes de aprender (p.17).

Mesmo com o decreto n º3.298/99, que regulamentou a Lei nº 7853/98 e definiu a Educação Especial como modalidade transversal de caráter complementar, não houve mudanças significativas no tipo de educação que era oferecido aos estudantes com deficiência. Foi somente em 2008, com o advento da Política Nacional da Educação Especial que o Atendimento Educacional Especializado passou a exercer o seu papel complementar, oferecendo suporte e utilizando-se de recursos e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2009).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Na prática o AEE deve propor estratégias, discussões e reformulações na prática pedagógica dos professores envolvidos no processo de inclusão. Construir em parceria com os professores da rede regular e demais profissionais de apoio, um planejamento específico para as necessidades do estudante com deficiência (ALMEIDA, 2015). Contudo, observa-se que uma das dificuldades encontradas nas escolas que possuem alunos com deficiência é a relação do professor de AEE com o professor da rede regular, inexistindo em alguns casos a parceria entre eles, o que prejudica e atrasa o processo de inclusão, criando uma série de conflitos entre esses profissionais, o que pode provocar em algumas situações, uma evasão desses alunos do espaço escolar.

O interesse por estudar a temática se deu por observar nas escolas regulares do município de Parnaíba- Piauí que há muitas dificuldades em inserir estudantes com deficiência, transtornos globais e altas habilidades na rede regular de ensino. Em algumas situações, os profissionais pressionam a gestão escolar para que haja a transferência do aluno para outras turmas. No caso do aluno com deficiência intelectual, que necessita de flexibilizações no currículo e atividades em sua maioria adaptadas, os professores acabam por não realizar as atividades adaptadas, porque consideram que fazer essas adaptações no conteúdo é um empecilho para o andamento das demais atividades em sala de aula. É comum observar estudantes com esta deficiência que frequentam a escola, mas de fato não estão incluídos.

Observa-se que o professor especialista, mesmo capacitado para atuar neste cenário, tem limitado sua prática quando percebe que os seus estudantes não possuem suporte necessário na sala comum. Em alguns casos, é apenas na sala de recursos multifuncionais que este aluno é estimulado, o que vai contra as próprias diretrizes deste serviço, que o apontam como complementar e não substitutivo a escolarização.

Diante disso, percebeu-se a importância de identificar quais barreiras dificultam a construção da parceria entre o professor da rede regular de ensino e o professor do AEE na cidade de Parnaíba-Piauí, avaliar como o trabalho colaborativo entre os professores pode auxiliar na inclusão escolar e verificar quais alternativas poderiam ser utilizadas para efetivar a parceria destes profissionais para inclusão do aluno com deficiência intelectual.

1.1 O trabalho colaborativo no ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual

A Educação Inclusiva desafia a escola a se reconstruir, propondo uma mudança curricular e a criação de novas práticas pedagógicas que busque reconhecer as singularidades de cada estudante no sentido de incentivar e valorizar a sua participação na comunidade escolar. Todavia, a escola comum só se tornará inclusiva quando reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação de todos, por meio de novas práticas pedagógicas (BRASIL, 2010).

A declaração da Conferência de Jomtien (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990) ressalta em seu art. 3º, que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção

ISBN: 978-85-5757-065-8

especial e que é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação a qualquer estudante com deficiência. Afirma ainda, que cada um deve estar em condições de aproveitar oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Para tanto, é importante que a comunidade escolar se proponha a discutir sobre mediação da aprendizagem, flexibilização curricular e ensino colaborativo, reestruturando seu Projeto Político Pedagógico e ampliando as discussões sobre o processo inclusivo com professores, equipe técnica-administrativo e familiares.

O número de estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades matriculados na rede pública cresceu significativamente nos últimos 10 anos, todavia, houve, também, um aumento nas denúncias junto ao Ministério Público referente a recusa de escolas em matricular estudantes com deficiência, sobre alegação de não possuírem formação adequada para lidar com esse grupo de alunos. As queixas mais comuns são voltadas para inclusão do estudante com deficiência intelectual, pois essa deficiência ainda constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do atendimento especializado, em virtude da complexidade do conceito e da grande e variedade de abordagens (BATISTA, 2005).

Os estudantes com deficiência Intelectual normalmente apresentam problemas em lidar com relações sociais, realizar tarefas cotidianas, entender e seguir regras, interpretar ou compreender sinais e ideias abstratas, como metáforas e ironias (PAES, 2017).

As crianças com deficiência intelectual leve, quando chegam à escola, apresentam um ritmo mais lento para aprender as habilidades escolares: leitura, escrita e cálculos. Contudo, não necessitam de um grande suporte em sua rotina escolar, conseguindo se desenvolver, embora precisem de mais tempo para assimilar o conteúdo da escola regular. Já as deficiências intelectuais mais graves são bastante perceptíveis e na escola e em casa exigem um grande suporte para poder se desenvolver (COSTA, MALLOY-DINIZ e MIRANDA, 2016).

Mesmo considerando as particularidades e comprometimentos da deficiência intelectual, o desenvolvimento destas pessoas não depende exclusivamente da condição genética e sim, como acredita Vygotsky apud Siluk (2012), se constitui a partir das relações intra e interpessoais que estabelece ao longo de sua vida. O autor afirma que a pessoa com deficiência intelectual deve ser estimulada (pelos sujeitos com quem estabelece interações sociais ao longo do seu desenvolvimento) a construir seu pensamento a partir da substituição dos objetos, das pessoas, das situações, dos eventos do mundo real (OLIVEIRA apud SILUK, 2012).

Assim, a escola inclusiva se baseia em princípios vygotskianos e busca instigar os professores a estudarem sobre essa nova concepção, que parte do saber do aluno para construir novas aprendizagens, não considerando o estudante com deficiência intelectual com um ser incapaz de aprender e sim como uma pessoa que possui mecanismo diferenciado de lidar com o saber, cabendo aos professores reconhecer essas formas singulares de se aprender e possibilitar que os estudantes se expressem livremente sobre como compreendem e assimilam o saber.

Nesse sentido, os professores da rede regular de ensino e os do AEE possuem funções distintas e fundamentais neste processo. Individualmente executam ações que irão beneficiar

ISBN: 978-85-5757-065-8

seus estudantes, mas, é no trabalho colaborativo que estes conseguem contribuir para que o aluno com deficiência consiga ultrapassar as barreiras impostas por sua condição orgânica.

O professor da rede regular que atuará com o estudante com deficiência intelectual precisa se manter atualizado sobre os processos de aprendizagem e sobre práticas pedagógicas específicas. É sua função criar condições que possam estimular a capacidade de aprender de todos os seus estudantes, preparando um planejamento individualizado e buscando confeccionar materiais adaptados, caso seja necessário.

De acordo com a nota técnica SEESP/GAB/Nº11/2010, O professor do AEE tem as seguintes funções:

- Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;

- Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;

- Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;

- Estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;

Assim, na escolarização do aluno com deficiência intelectual a articulação entre os professores é fundamental para que este aluno seja partícipe do processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky apud Bedaque (2014) afirma que a colaboração entre os pares contribui para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que são fundamentais na solução de problemas, em um processo cognitivo em que a interação e a comunicação ocupam funções primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem.

O conceito de colaboração tem diferentes significados, mas para o cenário inclusivo pode significar uma filosofia de trabalho de ensino, em que os envolvidos buscam momentos de planejamento coletivo e compartilhamento de responsabilidades. Para Torres, Alcântara e Irala apud Bedaque (2014), a ação colaborativa no processo de aprendizagem se dá a partir de um consenso entre os membros de uma comunidade do conhecimento. Indicando que a aprendizagem só se torna um processo ativo e efetivo quando as pessoas constroem coletivamente as estratégias de ensino-aprendizagem. Vygotsky considera a colaboração imprescindível para a construção do conhecimento, o que possibilita transcender os limites de cada indivíduo (BEDAQUE, 2014).

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, com abordagem qualitativa. Segundo Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como finalidade principal procurar desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando, contudo, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Já o estudo descritivo tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre variáveis (FIGUEIREDO, 2008).

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da cidade de Parnaíba/Piauí, localizadas em bairros distintos. A escolha dessas escolas se deu por possuírem um quantitativo considerável de estudantes com deficiência e terem Sala de Recursos Multifuncionais.

De acordo com a gerência de Educação Inclusiva do Município de Parnaíba/PI, a rede municipal de educação da cidade de Parnaíba conta atualmente com 94 escolas, mas apenas 19 possuem Salas de Recursos Multifuncionais. Nessas escolas, a Secretaria de Educação do município identificou 400 estudantes com deficiência e Transtornos Globais de Desenvolvimento. Foram entrevistados professores da rede regular e do Atendimento Educacional Especializado das duas escolas.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um roteiro de entrevista semi-estruturado, sendo composto por duas partes: na primeira constam questões fechadas que abordam os dados sócio-demográficos (idade, o gênero, a escolaridade, o estado civil, o número de filhos e se possui filhos com deficiência) dos participantes do estudo. Na segunda parte constam questões sobre o tema em estudo, com perguntas sobre o conceito de inclusão, as barreiras para a inclusão dos alunos com deficiência intelectual e como se dá o processo de trabalho entre os professores da rede regular de ensino e os professores do AEE.

O material empírico apreendido a partir de questões subjetivas contempladas no roteiro de entrevista proposto para o estudo, foi agrupado e analisado por meio da técnica de análise de conteúdo temática proposto por Minayo (2008). A técnica citada é composta pelas seguintes fases: pré-análise, na qual o pesquisador realiza uma leitura flutuante dos dados obtidos; a fase de exploração do material, que corresponde à etapa em que o material é codificado, ou seja, submetido a um processo pelo qual os dados brutos são agregados em categorias temáticas e a fase de interpretação dos resultados, nesta os dados empíricos obtidos são analisados de acordo com as categorias temáticas que se revelaram, respaldados na literatura pertinente ao tema em estudo.

Observaram-se os princípios éticos que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos, tomou-se o cuidado em manter sigilo e o anonimato das informações obtidas, indicando que as informações só seriam utilizadas para fins de pesquisa.

Foi garantida aos sujeitos a liberdade de participar ou não do estudo, os que se disponibilizaram a participar da pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste instrumento tinha as informações referentes à pesquisa e as definições de sua participação. No TCLE também foram assegurados os seguintes princípios éticos de pesquisas com seres humanos: sigilo e respeito das informações coletadas;

ISBN: 978-85-5757-065-8

conhecimento dos resultados e a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízos ao participante. Os nomes das escolas (X1 e X2) e dos participantes (Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6) serão tratados de forma fictícia, para garantir o sigilo e o anonimato.

2.2 Resultados e Discussão dos dados

2.2.1 Caracterização das escolas pesquisadas

A escola municipal X1 está localizada em um bairro central da cidade de Parnaíba, possui 32 anos de fundação e funciona os três turnos, oferecendo ensino fundamental menor no turno diurno e EJA a noite. Possui atualmente 336 alunos nos três turnos e 25 funcionários, sendo que 14 são professores.

A equipe docente conta com 100 por cento dos professores graduados em Pedagogia e outras licenciaturas, apenas 02 professores ainda não possuem especialização em alguma área da educação. De acordo com a gestora, os alunos em sua maioria são de condição social e financeira baixa, muitos não moram com os pais, mas com tios e avós.

Próximo à escola, encontram-se uma Unidade Básica de Saúde, o Centro de Zoonoses, uma igreja católica, a Secretaria de Assistência Social do município, o terminal rodoviário e o estádio de futebol, um pouco mais distante tem o hospital de urgência da cidade.

A escola possui uma sala de Recursos Multifuncionais fundada há 10 anos. Este ano registram-se matriculados 25 alunos no AEE (Atendimento Educacional Especializado) entre os quais 06 possuem o diagnóstico de deficiência intelectual. A escola conta com duas professoras de AEE, ambas efetivas do município. De acordo com a gestora, a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência não está acontecendo como deveria, pois não existem professores auxiliares para ajudar na realização das atividades na sala regular e embora os alunos frequentem a sala de AEE, a rotina na sala é prejudicada, pois as professoras não conseguem desenvolver uma atividade específica para os alunos com deficiência, visto que estes não realizam as atividades propostas para a turma.

A escola X2 fica em um bairro localizado no início da cidade, distante da escola X1. Nas imediações desta instituição há uma escola de educação infantil, uma escola de ensino fundamental II/ensino médio, uma Unidade Básica de Saúde e uma igreja católica. Observou-se ainda que próximo à escola tem dois ginásios poliesportivos, dificilmente abertos à comunidade, por conta de constantes invasões de ladrões e usuários de drogas. O acesso a serviços públicos como casas lotéricas, bancos e lazer é dificultado pela distância, sendo que a população quando necessita precisa se deslocar para o centro da cidade. Existe um quartel da Polícia Militar, que acontece atividades de equoterapia, mas devido ao pouco número de cavalos, as vagas são limitadas.

A escola X2 funciona há 31 anos, oferecendo o ensino fundamental I, nos turnos manhã e tarde. Atualmente, possui 438 alunos matriculados, dentre eles 24 alunos com algum tipo de deficiência, a maior incidência é de alunos com deficiência intelectual, desses 17 alunos tem laudo ou estão em processo de diagnóstico. A equipe escolar é formada por 27 funcionários, sendo 17 professores. A equipe docente possui 100 por cento dos professores graduados e

ISBN: 978-85-5757-065-8

destes apenas 04 ainda não possuem especialização. A sala de Recursos Multifuncionais está ativa há quatro anos, possui uma professora efetiva do município, com carga horária de 40 horas que trabalha há 4 anos na escola.

2.2.2 Participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa 06 professoras da rede municipal de ensino da cidade de Parnaíba-Piauí. Da escola X1 participaram as duas professoras de AEE que serão indicadas por Y1 e Y2, e uma professora da sala regular, que será chamada de Y3. Na escola X2 participaram a professora de AEE denominada Y4 e duas professoras da rede regular, Y5 e Y6.

A professora Y1 possui 57 anos de idade, é graduada em Licenciatura Plena em História e Geografia e possui especialização em AEE, possui um sobrinho de 10 anos diagnosticado com TDAH, trabalha há 27 anos como professora do ensino fundamental e há 10 atua na Sala de Recursos Multifuncionais da escola X1.

A professora Y2 tem 31 anos, tem graduação em licenciatura plena em pedagogia e especialização em Libras, trabalha como professora há 06 anos e sua vivência em sala de aula sempre foi em Salas de Recursos Multifuncionais, sendo que está na escola X1 há 05 anos. A professora Y3 tem 50 anos, é graduada em licenciatura em pedagogia e tem especialização em educação infantil e ensino integral. Trabalha como professora há 32 anos e há dois anos pediu transferência para a escola atual, onde trabalha em uma turma de 3º ano.

Y4 tem 38 anos, é graduada em Pedagogia e está concluindo especialização em psicopedagogia, possui um irmão com características de dislexia que quando criança tinha crises de epilepsia. Trabalha como professora há 20 anos, teve experiências na escola regular no início da profissão, mas sua vivência maior foi na educação especial onde atuou na APAE por 13 anos e há 4 anos está em uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Y5 tem 49 anos, trabalha há 20 anos como professora, atuando na escola X2 desde o início da carreira. É pedagoga e está há 2 anos trabalhando com 4º ano. A professora Y3 possui 30 anos, é natural do Maranhão. Tem licenciatura plena em pedagogia, está cursando licenciatura em letras e concluindo especialização em psicopedagogia. Possui um tio com Síndrome de Down. Trabalha como professora há 6 anos, mas não é efetiva, tem contrato temporário com a escola. Atualmente leciona na turma de 4º ano, série em que já trabalha desde o ano passado.

2.2.3 O trabalho colaborativo no desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual

O ensino colaborativo pode ser considerado um instrumento facilitador para inclusão do aluno com deficiência intelectual, pois a colaboração entre os pares contribui para o desenvolvimento de habilidades e estratégias que são fundamentais na solução de problemas, em um processo cognitivo em que a interação e a comunicação ocupam função primordial para o desenvolvimento (BEDAQUE, 2014).

No caso da inclusão do estudante com deficiência intelectual, as trocas e planejamentos entre os professores da rede regular e AEE podem auxiliar na construção de um conhecimento significativo, ajudando o estudante a se desenvolver em um espaço colaborativo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

As professoras da sala regular participantes da pesquisa, falam do direito ao acesso do estudante com deficiência à rede regular, mas afirmam que a inclusão ainda não acontece, pois, estes alunos estão nas salas de aula, mas não recebem um acompanhamento específico, devido a ausência de um auxiliar em sala, essa afirmação pode ser comprovada nos depoimentos a seguir:

"O L.... (nome do aluno) precisa de mais paciência, atenção maior, um acompanhante lado a lado em sala para que ele possa se desenvolver. (Eles) são inteligentes, só precisam de mais tempo para aprender, mas não dá, porque tenho os outros 30." (Professora Y5)

"A minha experiência inclusiva tem sido desafiadora. Ano passado tive grandes progressos porque além do apoio do professor de AEE, tive a parceria diária de uma auxiliar que com certeza foi determinante para que eu alcançasse bons resultados com todos os alunos." (Professora Y6)

"Eu tenho uma sala com 25 alunos, sendo 3 com deficiências, mas sozinha eu não consigo, ou dou atenção aos especiais ou ajudo os outros." (Professora Y3)

As professoras da sala comum reconhecem a importância do professor do AEE para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência intelectual. Relatam que a função do professor do AEE é dar suporte ao professor da rede regular, orientando na elaboração das atividades. As professoras consideram a colaboração com as profissionais do AEE como fundamental para o desenvolvimento das atividades dos estudantes com deficiência intelectual. Mas indicam que as professoras do AEE das escolas se desdobram para atender uma demanda que cresce a cada ano, auxiliando como podem, mas não é suficiente, pois falta o profissional auxiliar que vai ajudar em sala, na execução das atividades, conforme se pode observar nas falas a seguir:

"As professoras do AEE ajudam diariamente indo nas salas, perguntando como estão se desenvolvendo, ajudam na elaboração das provas e aplicam também, o que ajuda muito nós professores." (Professora Y3)

"Minha parceria com a professora do AEE é ótima. Quando soube que teria um aluno especial na minha sala, fiquei assustada, porque a faculdade não te prepara para essa realidade, mas felizmente tive trocas muito boas, com sugestões de atividades e auxilio direto durante a aplicação das provas, o que foi excelente". (Professora Y6)

"A parceria entre os professores desenvolve as potencialidades dos alunos estimulando o seu cognitivo e a independência nas atividades de vida diária". (Professora Y2)

"No início é difícil, fica aquela sensação que uma está invadindo o espaço da outra. Mas o primeiro passo é nosso, como professora do AEE, então iniciamos a intervenção deixando claro que nosso papel é apoiar, ajudar a criança e o professor. Quando o professor aceita o desafio, damos o primeiro passo para fazer a inclusão sair do papel." (Professora Y4)

As professoras do AEE, participantes da pesquisa, reconhecem a necessidade de conversar mais com os professores da rede regular sobre a atuação e responsabilidade de cada um no trabalho colaborativo, como também reforçar a importância desta parceria para a evolução do aluno com deficiência intelectual, reconhecendo que o planejamento coletivo permite a estes alunos aprendizagens significativas dentro e fora da sala de aula.

2.2.4 As barreiras na efetivação do trabalho colaborativo

Observa-se que as maiores dificuldades encontradas para a realização do trabalho

ISBN: 978-85-5757-065-8

colaborativo entre os professores é a ausência de momentos específicos para planejamento e na falta de mais profissionais de apoio para suporte em sala de aula.

As professoras da rede regular enfatizam isso em suas colocações, quando perguntadas sobre como avaliam o suporte oferecido pela Prefeitura Municipal às escolas para que se tornem de fato inclusivas:

"Não oferece suporte nenhum, porque em uma sala de aula com 25 alunos como a minha ou eu dou aula para os 3 especiais ou dou conta do restante da turma...dois serviços não dá...na minha opinião falta um auxiliar". (Professora Y3)

"Está péssimo, a acessibilidade não é boa, não tem acompanhantes e falta material". (Professora Y5)

"O único suporte é o da sala do AEE e vejo que este está sobrecarregado, por serem o único suporte que alguns professores possuem". (Professora Y6)

As professoras do AEE também observam que há ausência do profissional de apoio e dos horários para planejamentos, o que prejudica o processo inclusivo de estudantes com deficiência. Quando perguntadas sobre como acontece a parceria entre o professor do AEE e o professor da rede regular, no que diz respeito a inclusão do estudante com deficiência Intelectual, foram pontuadas as seguintes observações:

"Não existe um planejamento específico, nós conversamos nos intervalos ou em horários que os nossos alunos faltam. Olhamos os cadernos, perguntamos como eles estão se desenvolvendo e damos dicas para elaboração de atividades. Alguns professores não gostam, acham que a obrigação de planejar atividades especificas são do AEE, como também a inclusão dos alunos com deficiência em outros espaços da escola". (Professora Y1)

"Sempre estamos disponíveis para ajudar os professores da rede regular. Eles são heróis, pois cuidar de mais de 30 alunos, com diferentes ritmos de aprendizagem e comportamento, mas sabemos que não é suficiente, porque eles precisam de apoio em sala e precisam discutir pontos importantes do desenvolvimento dos alunos, como atividades adaptadas, o que não é possível durante o intervalo de 15 minutos". (Professora Y2)

"A parceria com os professores da rede regular é fundamental para a inclusão dos estudantes com deficiência. Infelizmente isto não é visto como prioridade para as escolas, então é difícil planejar com o professor, pois seria necessário a gestão organizar momentos específicos para este planejamento, o que não acontece". (Professora Y4)

Os professores participantes demonstraram insatisfação com a falta de recursos e apoio oferecidos pelas escolas e a Secretaria Municipal de Educação, acreditam que poderiam desenvolver um trabalho mais produtivo, se tivesse tempo e mais apoio na preparação do planejamento das atividades inclusivas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso à escola comum tornou-se direito universal e os pais de pessoas com deficiência, conscientes dos direitos dos seus filhos, buscam cada vez mais que eles tenham igualdade de condições, acesso e permanência nas instituições de ensino regular. Assim, são notórios os progressos que estão acontecendo após a implantação da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no que se refere à inclusão das pessoas com essas necessidades. Entretanto, ainda se faz necessário vencer alguns desafios para que a inclusão se efetive. Entre estes destacam-se: investir na formação continuada dos professores, ampliar os serviços de apoio ao profissional, familiares e estudantes e melhorar a acessibilidade aos espaços escolares (dentro e fora da escola).

Nessa pesquisa foi percebido que o trabalho colaborativo pode ser uma estratégia de inclusão importante, pois ao compartilhar experiências e construir coletivamente o planejamento dos estudantes com deficiência, os professores da rede regular e do AEE contribuem para a construção de novas aprendizagens, estimulando a autonomia e independência dos estudantes com deficiência. Entretanto, para que o trabalho colaborativo de fato favoreça o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, mais especificamente os que tenham deficiência intelectual, faz-se necessário que esta colaboração seja de fato uma parceria equilibrada, pois como afirma Tudge apud Bedaque (2015) não é qualquer interação que contribui para a colaboração. É preciso um alto grau de confiança, interesse e envolvimento mútuo.

O planejamento escolar é o recurso ideal para o sucesso de um trabalho colaborativo. Quando os professores da rede regular de ensino fazem parcerias com os professores do AEE, analisando em conjunto os casos dos estudantes com deficiência, pode ocorrer a criação de estratégias coletivas e elaboração de metodologias específicas para ensinar os conteúdos e habilidades escolares, em parceria com os pais e outros profissionais, no sentido de construir um plano pedagógico individual. Para isso, é imprescindível que as escolas criem em sua rotina escolar, momentos com periodicidade regular para estudos e planejamentos, como também a inclusão dos profissionais de apoio nas salas regulares, como professores auxiliares e cuidadores. A inexistência deste apoio prejudica o planejamento das atividades, a evolução dos estudantes e o próprio processo de inclusão.

Assim, a efetivação do trabalho colaborativo é função de todos os envolvidos no cotidiano escolar, para que sejam construídas novas formas de aprendizagem, que rompam com as antigas concepções e construam uma escola que estimule os diálogos, o respeito e os diferentes ritmos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado**. Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Atendimento educacional especializado** - deficiência mental. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. SEESP/ SEED/ MEC Brasília/DF-2007.

BATISTA, C. A.; MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva: **Atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** SEESP. Brasília, 2005.

ISBN: 978-85-5757-065-8

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma prática colaborativa**: Atendimento Educacional Especializado. 1.ed. Curitiba. Appris, 2014.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Decreto Nº 6571/08, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

COSTA, D. S.; MALLOY-DINIZ, L. F. e MIRANDA, D. M. **Cartilha de Aprendizagem de A a Z**: Deficiência Intelectual. Editora Pearson, 2016.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Métodos e Metodologia na Pesquisa Científica**. 3 ed. São Caetano do Sul, SP: Yendes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

LEOPARDI, M. T. et al. **Metodologia da pesquisa na saúde.** Santa Maria: Pallotti, 2001.

MINAYO, C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 11ª ed. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

PAES, M. Deficiência Intelectual. **Revista Ler & Saber**. São Paulo: Alto Astral. Ano 1, nº 1, 2017.

ROPOLI, E. A., et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILUK, A. C. P. **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica – 1. ed. – Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA A APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICÊNCIA VISUAL

Liége Silva De Oliveira
Maria De Lourdes Fernandes De Medeiros

RESUMO

A temática deste trabalho foi escolhida a partir de uma experiência vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, tendo em vista neste mesmo período o desafio da inclusão na sala de aula na qual estava matriculado um aluno com Deficiência Visual e a tarefa da ação docente era a de alfabetizá-lo. Nesse sentido, que estratégias e recursos pedagógicos são possíveis utilizar na alfabetização de alunos com deficiência visual, uma vez que estes não poderão contar com os diversos materiais visuais utilizados nesse processo com as crianças videntes? Com o objetivo geral foi possível analisar as práticas de ensino dos professores alfabetizadores sobre o processo de inclusão escolar e as dificuldades de um trabalho exitoso junto ao aluno DV. Quanto à metodologia, desenvolveu-se uma pesquisa etnográfica, visto ser uma pesquisa que procurou estudar as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV através da observação participante, o que a caracteriza dessa maneira, ou seja, observou-se as práticas em seu próprio ambiente, razão pela qual o fenômeno estudado tem respaldo fidedigno no próprio ambiente da escola e da instituição de apoio especializado. Nos tempos da diversidade conceber salas separadas para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais, não tem mais condições, porém na observação realizada foram detectados três graves problemas: formação profissional, Planejamento fragilizado e falta de infraestrutura para que todos possam de fato se sentir em um espaço educativo inclusivo. Ao final da pesquisa, é conclusiva a compreensão de que o trabalho com o aluno DV é base de mudança para a escola que não se abre a perspectiva dos desafios, porém também é compreensível a resistência que desse espaço emana, pois um trabalho pedagógico para ser realizado tem que ter qualidade.

Palavras-chaves: Alfabetização; Deficiente Visual; Inclusão.

ABSTRACT

The thematic of this work was chosen from an experience lived in the Municipal School Dr. Júlio Gomes de Senna, in view in this same period the challenge of inclusion in the classroom in which a student with Visual Deficiency was enrolled and the task of action Was to teach him literacy. In this sense, what strategies and pedagogical resources are possible to use in the literacy of students with visual impairment, since they can not rely on the various visual materials used in this process with the visionary children? With the general objective it was possible to analyze the teaching practices of literacy teachers about the process of school inclusion and the difficulties of a successful work with the DV student. As for the methodology, an ethnographic research was developed, since it was a research that tried to study the practices and strategies of learning for the student with DV through the participant observation, which characterizes it in this way, that is, the practices were observed in Their own environment, which is why the phenomenon studied has reliable support in the school environment and the institution of specialized support. In the times of diversity, we design separate rooms for regular students and another for students with disabilities or special needs, but there are no more conditions, but in the observation made three serious problems were detected: professional training, weak planning and lack of infrastructure so that everyone can in fact Feel in an inclusive educational space. At the end of the research, it is conclusive the understanding that the work with the student DV is the basis of change for the school that does not open the perspective of the challenges, but also it is understandable the resistance that gives space emanates, therefore a pedagogical work to be Has to have quality.

Keywords: Literacy; Visual Deficient; Inclusion.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

A temática deste trabalho foi escolhida a partir de uma experiência vivenciada na Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Senna, tendo em vista que neste mesmo período o desafio da inclusão começa a ser enfrentado na sala de aula na qual estava matriculado um aluno com Deficiência Visual e a tarefa da ação docente era a de alfabetizá-lo.

Paralelamente a essa problemática a formação docente se deparou também com a concretização do curso de Formação de Professor Alfabetizador através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC - o qual tem a concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento até aos oito anos de idade, e com os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização garantidos.

Sabendo que os Direitos Gerais de Aprendizagem de Língua Portuguesa têm os conhecimentos e capacidades elencados e organizados por eixos, estes devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados de acordo com o ano de escolaridade do ciclo.

Dessa maneira, as mudanças começariam por exigir uma prática de ensino diferenciada para que esse aluno adquirisse os saberes envolvidos nos eixos de leitura, oralidade, produção de textos, e apropriação do sistema de Escrita Alfabética, assegurando os seus direitos de aprendizagem de todas as crianças da turma, na perspectiva inclusiva.

Entretanto, as inquietações também foram inúmeras, e entre essas as que se debruçam no pensamento de todo professor de uma sala inclusiva, com alunos que precisam ser incluídos no processo de ensino da escola regular: os recursos pedagógicos, ou seja, como trabalhar um processo de alfabetização e letramento com o processo de alfabetização de um aluno deficiente visual?

Embora também pudesse ser claro que letrar e alfabetizar faz parte de qualquer fazer pedagógico, o diferencial se tornava mais claro: utilizar com esse aluno jogos, atividades lúdicas que poderiam ser desenvolvidas e ele pudessem participar ativamente. Contudo, como utilizar esse material na sala de aula do ensino regular se esta muitas vezes não o tem adquirido e se há recursos didáticos pedagógicos utilizados com o aluno com deficiência visual.

Dessa forma, conhecer as estratégias pedagógicas que se adequassem às necessidades de alunos com deficiência visual foi se constituindo a primeira ação que se poderia pensar para em seguida propor qualquer situação diferente.

Contudo, o Processo de alfabetização do educando com deficiência visual requer do professor um planejamento adequado no qual suas especificidades sejam atendidas, ou seja, é necessário que o professor conheça o aluno, suas necessidades e limitações compreendendo que essa pessoa é capaz de aprender, desde que sejam oferecidas as condições para tal.

O PNAIC, por exemplo, disponibiliza para os professores do ciclo de alfabetização, além da formação continuada, livros e jogos alfabetizadores, porém nenhum desses materiais foi pensado e elaborado para atender especificidades de alunos com deficiência visual.

Logo é possível perceber que esse tipo de material específico, é encaminhado para as salas de recursos multifuncionais, por isso é necessário que seja desenvolvido um trabalho

ISBN: 978-85-5757-065-8

de colaboração e cooperação entre os profissionais da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado.

Diante disso, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os caminhos possíveis para alfabetizar crianças deficientes visuais, desmistificando os estigmas que historicamente impedem de muitos acreditarem no potencial de desenvolvimento dos mesmos.

Para atingir esse objetivo geral, será preciso analisar as práticas de aprendizagem dos professores alfabetizadores sobre o processo de inclusão escolar e as dificuldades de um trabalho exitoso junto ao aluno DV; investigar o perfil do professor alfabetizador que trabalha com o aluno deficiente visual; Averiguar os jogos e brincadeiras utilizadas no cotidiano escolar para alfabetizar alunos com deficiência visual e a possibilidade de incorporá-los ao fazer do professor da sala de aula regular.

Tendo em vista a amplitude do assunto o foco do objeto de estudo está focalizado entre os recursos didáticos pedagógicos envolvidos no fazer pedagógico no ciclo de alfabetização, que garantam os direitos de aprendizagem dos alunos com deficiência visual.

Nesse sentido, questiona-se: Que estratégias e recursos pedagógicos são possíveis utilizar na alfabetização de alunos com deficiência visual, uma vez que estes não poderão contar com os diversos materiais visuais utilizados nesse processo com as crianças videntes?

Quanto à metodologia, de acordo com Gil Santos (2012) o objeto de estudo para ser compreendido deve ser enquadrado, por isso, o que justifica neste objeto a abordagem etnográfica, visto ser uma metodologia que procurou observar as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV através da observação participante, o que a caracteriza dessa maneira, ou seja, observou-se as práticas em seu próprio ambiente, razão pela qual o fenômeno estudado tem respaldo fidedigna no próprio ambiente da escola e da sala de aula e da instituição de apoio especializado.

Além disso, foi realizado um levantamento descritivo e explicativo, de natureza qualitativa e quantitativa cujos procedimentos utilizados, na construção desta pesquisa destaca-se na bibliografia utilizada e como pesquisa de campo a observação participante com professores alfabetizadores da rede pública de ensino da escola supracitada que tiverem a experiência de ter matriculado em suas turmas alunos deficientes visuais.

O resultado da pesquisa está organizado da seguinte forma: Introdução, onde se faz uma contextualização, uma exposição das finalidades, objetivos do que aqui vai exposto, os motivos da escolha do tema e os autores que nortearão a discussão sobre o tema proposto. Na segunda parte, ou seja, no Desenvolvimento apresenta-se o marco teórico que embasa a pesquisa, e que a subdividiu em três itens: metodologia, resultados e discussão.

No que concerne à metodologia, aqui se descreve a pesquisa quanto a sua caracterização, e sua materialização quanto ao fenômeno no ambiente empírico. Em seguida, apresentam-se os resultados da pesquisa conforme observação participante apontando à relação legal e a conquista da inclusão como política pública, os avanços e permanências em ambientes de práticas diferenciadas, bem como a discussão reflexiva dos resultados apresentados.

Por fim, as Considerações Finais na qual se faz uma síntese geral destacando a importância da pesquisa, as aprendizagens adquiridas, as dificuldades na sua elaboração, a

ISBN: 978-85-5757-065-8

possibilidade de se utilizar esse trabalho como referência na prática pedagógica dos colegas professores, algumas críticas e sugestões.

2 CONHECENDO A PESQUISA

A partir de estudos feitos por Vygotsky (1993) sobre como se desenvolve as funções psicológicas, este apresenta uma ruptura de concepções que já foram consolidadas na Psicologia e em outras ciências.

Nesse ínterim a Psicologia Cognitiva com base no materialismo histórico e dialético, a partir de Vygotsky, chama a atenção, principalmente para a "velha defectologia", que considerava as deficiências advindas de defeitos biológicos.

Entretanto, a partir do ponto de vista – materialismo histórico – cujas bases marxistas são inquestionáveis, essa perspectiva sócio-histórico propõe o desenvolvimento de uma nova visão, a qual coloca o homem como transformador da cultura e a cultura transformadora do homem.

Nesse momento, portanto, Vygotsky (1995) parte da premissa de que o desenvolvimento da criança com defeito segue as mesmas leis gerais do desenvolvimento, sendo que apresenta uma forma qualitativamente peculiar.

Dessa forma, ele afirma que a psicologia do cego não é a mesma psicologia do aluno vidente, ou seja, do aluno que enxerga. Para isso, indica argumentos que as pessoas cegas compensam com a leitura tátil a inacessibilidade ao alfabeto visual e faz um contraponto à ciência, alegando que um ponto em Braille fez mais pelos cegos que muitos estudos sobre a cegueira.

Esse pensamento, portanto, reforça a problematização desde trabalho, que visa tratar os recursos didáticos com alunos deficientes visuais.

Partindo desse pressuposto, a concepção sobre educação de pessoas com deficiência visual para Vygotsky não possuía um caráter de segregação concluindo a discussão sobre as necessidades emergentes de uma nova cultura se constitui pela historicidade de uma sociedade.

Em estudos mais recentes Valdés (2003) expressa uma concepção comum para os alunos que possuem deficiência visual, afirmando que é preciso que se tome como exemplo sua descrição da escola especial para cegos que se repete quando a referência são as escolas especiais para crianças com outras deficiências.

Desta maneira, o autor supracitado ainda se propõe a ensinar a simbologia própria mantendo a unidade absoluta dos conteúdos da instrução, cria a separação sistemática do meio social, isola o cego e o situa num mundo estreito e fechado onde tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado para ele. Segundo Braslavski (1999) Vygotsky foi o primeiro a quebrar paradigmas de tentar colocar todos os alunos na sala de aula regular.

Contudo, se há ênfase no educando é preciso ver as práticas dos docentes no sentido do ensino-aprendizagem ao educando com DV. No âmbito educativo, observam-se Práxis diferentes daquelas que de fato deveriam ser direcionadas para determinadas situações da inclusão.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Dessa maneira, a avaliação deveria funcionar no sentido de averiguar se o professor está proporcionando ou não aprendizagem a partir dessa práxis escolhida. Sendo assim, se em alguns lugares do mundo o professor se autoavalia e consegue refletir necessário, no Brasil essa autoavaliação só ocorre mediante avaliações de programas federais como o PNAIC.

Portanto, os avanços sociais conseguiram colocar não apenas o aluno com DV, bem como as demais pessoas consideradas deficientes, no rol das políticas de inclusão. Essa não é apenas uma conquista, mas, acima de tudo um direito.

2.1 METODOLOGIA

O objeto de estudo para ser compreendido foi enquadrado em uma pesquisa etnográfica, visto ser uma pesquisa que procurou estudar as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV através da observação participante, ou seja, observou-se as práticas em seu próprio ambiente, razão pela qual é o fenômeno foi estudado de forma fidedigna no próprio ambiente da escola e da instituição de apoio especializado.

Além disso, foi realizado um levantamento descritivo e explicativo, de natureza qualitativa e quantitativa cujos procedimentos utilizados, na construção desta pesquisa destaca-se na bibliografia utilizada e como pesquisa de campo a observação participante com professores alfabetizadores da rede pública de ensino da escola supracitada que tiverem a experiência de ter matriculado em suas turmas alunos deficientes visuais.

Como supracitado, a pesquisa definida, para a realização desse artigo, foi, conforme Gil (2010) a pesquisa etnográfica do tipo descritiva e exploratória. Etnográfica, porque a pesquisa proporcionou a livre observação, na qual se participou observando os envolvidos, no caso os professores.

2.2 RESULTADOS/DISCUSSÃO

Observando a Escola Municipal Dr. Júlio Gomes de Sena, ambiente da pesquisa, vale lembrar uma afirmação de Cavalcante (2005, p.45) “Quando a estrutura não oferece o básico, as parcerias são fundamentais, pois as crianças não podem esperar a escola se preparar”.

Diante do exposto, significa dizer que a escola campo de estudo não está isolada com o ato de incluir, daí a União organizar ações para concretizar a política de inclusão tornando-a, de fato, uma política pública.

Entretanto, as realidades entre uma unidade de ensino regular e um ambiente de AEE são discrepantes, sendo assim as práticas e estratégias de aprendizagem para o aluno com DV divergem e o caminhar docente se torna solitário, desestimulador e longe do que de fato se propõe para a inclusão acontecer de maneira, pelo menos, eficiente.

Nesse sentido, Castro (2005, p.9) “aponta que a educação está no bojo de políticas internacionais que a enquadram no que se nomeia de ajuste estrutural”, dessa maneira esses ajustes que perpassam pelos interesses da política econômica obrigam os países em

ISBN: 978-85-5757-065-8

desenvolvimento, como o Brasil, a apresentar como afirma Cabral Neto (2004, p.17) "dados satisfatórios para se acabar com as desigualdades, ampliando assim os objetivos do ideário neoliberal".

Sabe-se que as políticas públicas construídas não se estabelecem gratuitamente sem haver luta ideológica e rumores sociais que possibilitem a reflexão sobre a educação, principalmente no intuito de minimizar as políticas compensatórias de programas governamentais.

Diferentes destes últimos, as políticas quando se sedimentam e se tornam públicas pelo seu planejamento, essas mudam até mesmo a natureza pedagógica do ensino e da aprendizagem, pois a um novo saber, novas formas de ensinar. Nessa concepção, sabe-se que:

> A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (MORENO, 2009, P.8).

À luz do exposto, a escola, deve construir em seu espaço novas práticas que estabeleçam no ensino regular, como a escola campo, as mesmas condições do AEE, pois se comparados os espaços o AEE qualifica bem mais do que as práticas educativas voltadas para as com deficiências nas escolas de ensino regular, uma vez que a própria equipe multidisciplinar capacita seus professores contribuindo com alunos com DV no desenvolvimento do ser. Entretanto, observou-se que a realidade da sala de aula do ensino regular muito complexa.

E qual o problema com as escolas de ensino regular? Há inúmeros problemas, e estes começam pelo compromisso profissional, formação profissional e bem como práticas alfabetizadoras que exigem do professor domínios sobre as técnicas alfabetizadoras voltadas ao aluno com DV.

A escola campo possui o AEE, entretanto, o que dizer de outras unidades de ensino que não possui esse tipo de atendimento? Como são as práticas de alfabetização com alunos DV em escolas que não possuem AEE? Eis uma incógnita, pois até o início do segundo semestre de 2016 a escola campo não possuía.

No caso do processo escolar de alunos cegos, as práticas e estratégias de ensino precisam ser consideradas e bem planejadas, uma vez que na condição de cegos, lógico que trazem as implicações decorrentes da cegueira que possui para o seu aprendizado características e o funcionamento próprios dos órgãos do sentido – tato, olfato, audição, paladar; que se desenvolvem de forma compensatória para suprir a visão.

Para o aprendizado da leitura e da escrita da língua materna se tem os instrumentos e recursos didáticos disponíveis como a leitura através do Sistema Braille[1], o Sorobã[2] para os cálculos matemáticos, os livros falados, os materiais didáticos adaptados, a tecnologia, os objetos concretos que estão a sua volta, bem como propostas didáticas específicas e uma formação docente que forma o professor no âmbito conceitual, reflexivo e prático.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Porém, ressalta-se que não há algo de estranho com as crianças DV, são humanas como quaisquer outras, o grande problema está na maneira como seu aprendizado é concebido.

Sendo assim, a aceitação do diferente pelo diferente e não como algo anormal e inferior seria a grande lição a ser internalizada por todos os educadores que trabalham com deficientes visuais ou quaisquer deficiências. As crianças com DV, por exemplo, possui as mesmas necessidades emocionais, intelectuais e físicas inerentes a natureza humana.

Nessa perspectiva, compete ao professor perceber essa semelhança, primando em resguardar a individualidade do ser, pois é preciso:

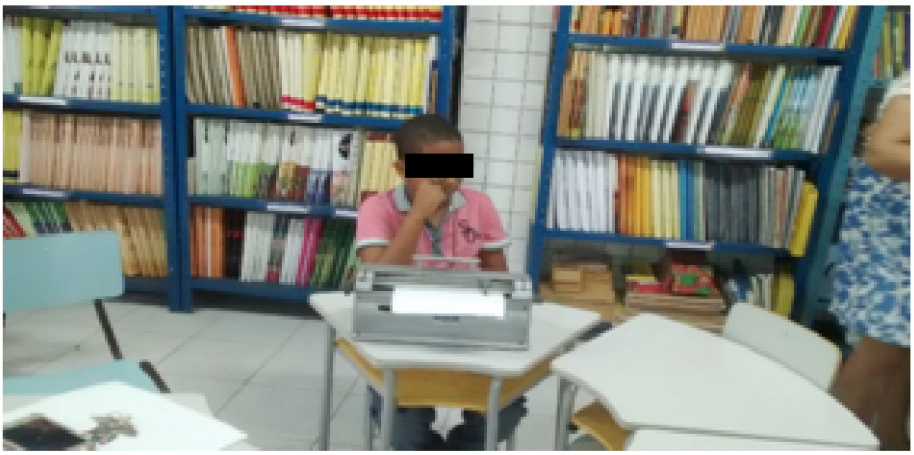
> Ter confiança na sua experiência e conhecimento (como ser humano e profissional), "além de" estabelecer níveis realísticos de expectativas para a criança, quer na escola, quer no lar (tanto no que se refere às aquisições de conhecimentos e habilidades, quanto à disciplina e conduta). A criança responde bem quando sabe que é esperado dela e quando o esperado está de acordo com suas habilidades. (AMARAL, 1999, P.83).

Amaral (1999) deixa claro que o aluno com DV deve ter a mesma mediação que o aluno vidente, apenas precisa ser orientado para seguir as mesmas regras da sala de aula e disciplinares, entretanto é preciso que seja estimulado a participar a partir das alternativas específicas de sua condição sem retirar o grau de dificuldade que existe para os demais alunos.

Portanto, os limites e as possibilidades caminham para possibilitar a independência do deficiente e a sua interação social e estão se concretizando com as políticas públicas que priorizam todas as situações que promovam o bem-estar do indivíduo com necessidades educativas especiais, e a sala de aula do ensino regular tem toda a condição de suprir essa necessidade desde que apoiada por uma gestão democrática apoiada na diversidade.

Abaixo, apresenta-se a figura de um aluno com deficiência visual.

Figura 1: Aluno com DV em sala de aula de AEE



Fonte: Acervo da autora (2017)

É notório conforme figura acima que há uma máquina com o sistema Braille utilizado para o exercício por meio do tato que difere do trabalho com o aluno vidente cuja atividade se desdobra por outros meios. A grande questão é que esse aluno pode ser inserido no ensino

ISBN: 978-85-5757-065-8

regular mais a escola precisará de um espaço qualificado para atender sua especificidade.

Isso não significa que o aluno com DV não possa estar aprendendo com os outros, mas, o que implica a resistência do professor em não proporcionar atividades diferenciadas? A resposta não está difícil de ser encontrada e durante a observação participante se percebe que é a escola que ainda não está aberta a diversidade e as diferenças.

No que concerne as ações pedagógicas inclusivas, essas requerem uma percepção do sistema escolar universal e o professor ainda concebe esse espaço de maneira fragmentada como o próprio saber acadêmico que ele infere durante sua formação.

Nos tempos da diversidade conceber salas separadas para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais, não tem mais condições, porém na observação realizada foram detectados três graves problemas: formação profissional, Planejamento fragilizado e falta de infraestrutura para que todos possam de fato se sentir em um espaço educativo inclusivo.

Sabe-se que não é mais possível buscar uma visão igualitária entre os diferentes, pois não há grupo homogêneo se as diferenças são ressaltadas na própria sala de aula. E no Brasil, somente no século XX começou a se pensar em prol da inclusão, da integração harmônica entre os diferentes.

No entanto, quando se quer incluir dentro da escola tal comportamento requer comprometimento e ações inclusivas.

Abaixo há alunos colocados em uma roda de leitura e nela está um aluno com deficiência visiual.

(Fig.2) Alunos da sala de aula regular em roda de leitura

Fonte: Acervo da autora (2017)

A figura sobreposta aponta uma roda de leitura acontecendo e isto é uma atividade de letramento no qual se anseia o acesso da criança ao processo de alfabetização. E será que essa atividade é distante para que um aluno com DV não possa participar? A professora colocou o aluno na roda junto com os outros que prontamente ouviu a história e participou.

Nesse sentido, certos conteúdos apenas precisam ser bem planejados, como demonstra o PNAIC apontando que metodologias e estratégias de intervenção se constituem a

ISBN: 978-85-5757-065-8

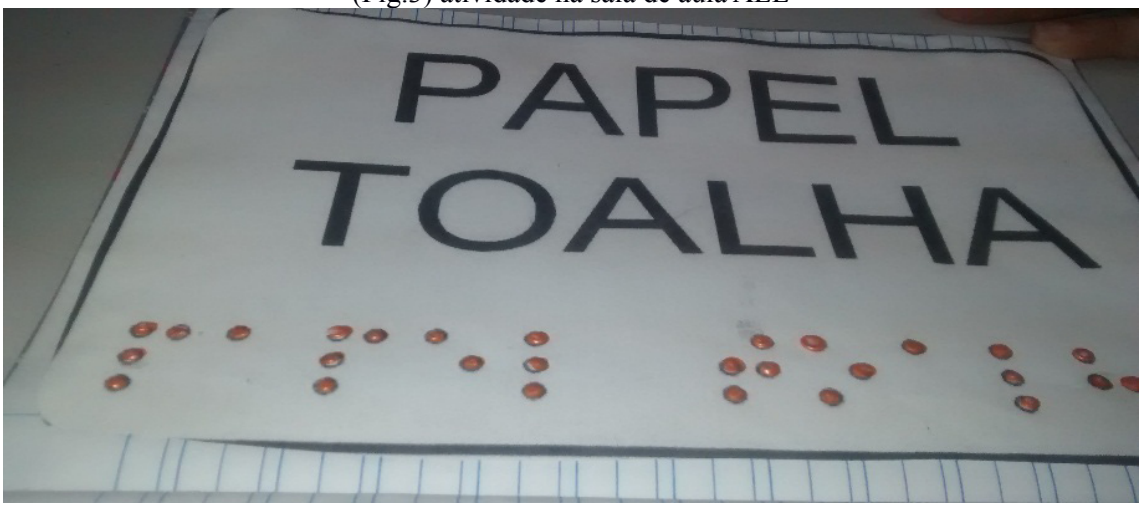
ponte mediadora na construção de procedimentos e atitudes inclusivas para se internalizar os conceitos oriundos dos conteúdos possibilitando procedimentos e atitudes inclusivas.

Conforme a figura 3 há uma atividade exposta que não difere das atividades colocadas em uma sala de aula regular.

Entretanto, a grande questão é a de entender de maneira mais coerente a resistência docente em torno da problemática. Entretanto, a professora da sala de aula do ensino regular.

Abaixo está uma figura que se bem visualizada caracteriza-se com uma atividade típica utilizada para alunos com deficiência visual e que pode ser adaptada pela escola de ensino regular.

(Fig.3) atividade na sala de aula AEE



Fonte: Acervo da autora (2017)

Um exemplo simples que remete ao seguinte pensamento:

> Escolas abertas às diferenças e capazes de ensinar a turma toda demandam uma re-significação e uma reorganização completa dos processos de ensino e de aprendizagem usuais, pois não se pode encaixar um projeto novo em uma velha matriz de concepção do ensino escolar. (FÁVERO, PANTOJA E MANTOAN, 2007, P.50).

Esclarece-se que a atividade, embora adaptada em relevo com fonte ampliada, para uma sala de AEE, não difere muito de uma atividade que pode ser realizada na sala do ensino regular, pois a seleção de práticas e estratégias de aprendizagem utilizadas para a aprendizagem do aluno devem ser desafiadoras e diversificadas.

Ora, se um leigo observasse essa atividade diria que essa atividade parece querer alfabetizar um aluno com D.V na perspectiva construtivista, entretanto, um conhecedor do assunto afirmaria com bases teóricas que é uma atividade adaptada para que ao aluno DV não fique distante de aprender e que aprenda com os demais colegas.

Nessa concepção, afirmam Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p.50) “Para melhorar a qualidade do ensino e conseguir trabalhar com as diferenças existentes nas salas de aula,

ISBN: 978-85-5757-065-8

é preciso enfrentar os desafios da inclusão escolar, sem fugir das causas do fracasso e da exclusão".

Embora a escola campo apresente no momento em que se realiza essa pesquisa uma sala de AEE nem sempre foi assim. E, embora a sala exista, persistem as resistências e as dificuldades inerentes a uma escola que caiu no descrédito. Compreende-se, também, que nem todas as escolas estão adaptadas e que ainda há muito por fazer com relação a qualificação profissional.

Portanto, fica posto e claro que é possível fazer diferente, porém, haverá sempre resistências daqueles que se colocam de maneira fanática de ser possível, dos que não admitem a inclusão desses alunos e dos que ainda permanece na escola do século XIX, conscientes de que estão no século XX sem saber como lidar com os desafios do século XXI.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que o trabalho com o aluno DV é base de mudança para a escola que não se abre a perspectiva dos desafios, entende-se que a resistência que desse espaço emana, há um trabalho pedagógico para ser realizado e que deve ter qualidade.

O processo de letramento e alfabetização se dá ao longo da vida, sendo assim, a leitura sempre será prioridade para desenvolver no aluno o senso crítico, a análise do seu entorno, a releitura de sua escrita, melhorando com isso sua qualidade de vida.

Infelizmente, ainda se constata que a escola não logra o êxito tão esperado e ao que parece ainda depende de profissionais qualificados, infraestrutura e menos resistência as mudanças se omitido em um dos seus objetivos principais, trabalhando exclusivamente com o ensino da escrita esquecendo-se de incluir efetivamente o aluno DV em situações de aprendizagem que desenvolvem os conhecimentos e capacidades especificas da leitura, produção de textos e oralidade no processo de alfabetização.

Os autores pesquisados contribuíram para a construção do marco teórico que sustentou essa pesquisa mostrando que as crianças chegam à escola sem preconceitos, estes aparecem depois e que é do educador a tarefa de estabelecer estratégias e metodologias de intervenção cujas práticas de aprendizagem precisam contribuir com os avanços nos saberes dessas crianças.

O papel do professor é ainda decisivo, o seu querer imprescindível e sua prática precisa ser diferenciadora, pois é por ele que se verificam as condições em que se encontram seus alunos e, somente a partir desse olhar é que pode o professor, elaborar um planejamento participativo voltado para atender o aluno com DV ou sem deficiência alguma, visto ser esse aluno o personagem principal que depende desse coadjuvante professor para lograr êxito nas cenas reais de seu filme diário. Somente esse professor torna possível ao seu caso, construir técnicas voltadas à sua realidade, estimulantes e dinâmicas.

Dessa maneira, a alfabetização deve estar pautada em uma proposta pedagógica diferente na qual a sala de aula proporcione a interação entre sujeitos e objeto de estudo, pois durante uma roda de leitura como foi exemplificado é possível que a criança com DV possa

ISBN: 978-85-5757-065-8

como as outras decidi, escolher, resolver seus conflitos, vencer desafios, e descobrir novas alternativas criando novas possibilidades de invenções quando então a toma na prática.

Portanto, a inclusão precisa ser explorada a partir das práticas inovadoras de aprendizagem que enriquecem a aprendizagem. E os professores devem se conscientizar de que a inclusão é necessária e a escola é universal cujas contribuições para o desenvolvimento da habilidade de aprender a pensar são prioritárias e se constituem seu objetivo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de deficiência, 1999.

BRASLAVSKY, B. El ciego em la teoria de Vigotsky. Discapacidad Visual Hoy Aportes sobre In:**vision diferenciada**. Ano 5 – nº 7, junho, 1999.

CABRAL NETO, A. (org.). **Política Educacional**: desafios e tendências. Porto Alegre: sulina, 2004.

CASTRO, A. M. D. A. **Política e Educação a Distância**: Uma estratégia de formação continuada de professores. – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

CAVALCANTE, M. **A escola que é de todas as crianças**. In: Revista Nova Escola. Ano XX. Nº. 182. Edição 2005

FÁVERO, E. A. G; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GIL, A. C.**Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

VALDÉS, M. T. M. A Educação especial na perspectivas de Vygotsky. In: MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução a Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

VYGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo5. Ciudad de La Hebana: Pueblo Y Educacion, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Psicologia Infantil. In: IV **obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1996.

ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO SEGURO-BA

Luciene Oliveira Carneiro
Ady Canário de Souza Estevão

RESUMO

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) no município de Porto Seguro nos leva a uma reflexão e ao mesmo tempo a uma inquietação. Neste sentido, esta pesquisa tem o objetivo geral buscar verificar o acesso permanência do aluno com deficiência em escolas públicas de Porto Seguro/ BA. Sobretudo nas escolas contempladas com as Salas de Recursos Multifuncionais-SRM. Conhecer os profissionais, forma de ingresso para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE, formação, público atendido, enfim, as mudanças que houve na escola em relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Sabe-se que as discussões nessa perspectiva têm crescido a cada dia despertando um novo olhar para esse público, com novas metodologias com a finalidade de fazer dessas Pessoas, sujeitos protagonistas da sua própria história. A pesquisa classifica-se como quantitativa e exploratória e para coleta dos dados utilizamos como técnica o questionário. O estudo foi realizado em sete escolas do município contempladas com SRM. Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam no AEE. A pesquisa nos proporcionou os seguintes resultados, dentre outros: 14% dos professores são formados em Geografia, 14% Normal superior, 29% Letras e 43% Pedagogia, 29% não fazem cursos de formação continuada, 71% dos professores fazem curso de formação continuada com investimento próprio, pois o município não oferece formação aos professores, dificultando assim o acesso, permanência e aprendizagem do alunos com deficiências nas escolas regulares. 57% das SRM funcionam como núcleo, chegando a atender 10 escolas municipais. Em relação à quantidade de alunos assistidos no AEE pudemos perceber o número expressivo devido ao atendimento do público diversificado. Esta prática está descaracterizando o perfil do atendimento, justificando o motivo da superlotação das SRM. A matrícula do aluno com deficiência acontece apenas para justificar a inclusão por força da Lei. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores. O acesso e permanência dos alunos com deficiência é possível, basta que o poder público assuma com responsabilidade e compromisso com essas Pessoas, ofertando cursos de formação continuada aos profissionais da educação; Implementação de novas SRM; Concurso público na área de Educação Especial, dentre outros. Deverão ser feitas consulta de satisfação e opinião pública sobre as políticas de inclusão na educação, e que nós professores continuemos pesquisando, propondo discussões, questionamentos, enfim, é necessário uma provocação, pois repensando nossa prática e problematizando nossa realidade as mudanças irão acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: DISCURSO; INCLUSÃO; DEFICIÊNCIA.

ABSTRACT

The inclusion of special education target students (students with disabilities, global developmental disorders, high skills / giftedness) in the city of Porto Seguro leads us to a reflection and at the same time to a restlessness. In this sense, this research has the general objective to verify the access permanence of the student with deficiency in public schools of Porto Seguro / BA. Especially in schools covered by the Multifunctional Resource Rooms -SRM. To know the professionals, form of entrance to act in the Specialized Educative Attendance- AEE, training, attended public, finally, the changes that were in the school in relation to the inclusion of the student with deficiency in the regular education. It is known that the discussions in this perspective have been growing every day to awaken a new look for this public, with new methodologies with the purpose of making these People, protagonists protagonists of their own history. The research is classified as quantitative and exploratory and for data collection we use as a technique the questionnaire. The study was carried out in seven municipal schools with SRM.

ISBN: 978-85-5757-065-8

The research subjects were the teachers who work in the ESA. The research provided us with the following results, among others: 14% of the teachers are graduates in Geography, 14% are higher, 29% are letters and 43% are pedagogical, 29% do not take continuing education courses, 71% Continued with self-investment, since the municipality does not offer training to teachers, thus hindering access, permanence and learning of students with disabilities in regular schools. 57% of the SRM function as a nucleus, reaching 10 municipal schools. In relation to the number of students assisted in the ESA we were able to perceive the expressive number due to the attendance of the diversified public. This practice is characterizing the service profile, justifying the reason for the overcrowding of SRM. The enrollment of the disabled student happens only to justify inclusion under the Law. In the analysis of the data we perceive contradiction in the answers of some teachers. Access and permanence of students with disabilities is possible, it is enough that the public authorities assume responsibility and commitment with these people, offering continuing education courses to education professionals; Implementation of new SRMs; Public tender in the area of Special Education, among others. There should be consultation of satisfaction and public opinion on the policies of inclusion in education, and that we teachers continue to research, proposing discussions, questions, in short, a provocation is necessary, because rethinking our practice and problematizing our reality changes will happen.

KEY WORDS: SPEECH; INCLUSION; DEFICIENCY.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) no município de Porto Seguro nos leva a uma reflexão e ao mesmo tempo uma inquietação. Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral, verificar o acesso permanência do aluno com deficiência em escolas públicas de Porto Seguro/BA e de forma específica refletir sobre os alunos com deficiência à luz da Política Nacional de Educação Especial; Analisar o discurso do professor do AEE a cerca da inclusão dos alunos com deficiência em escolas da rede municipal; Conhecer a forma como está sendo desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado-AEE nas escolas contempladas com as salas de recursos multifuncionais. Conhecer os profissionais, forma de ingresso para atuar no AEE, formação, público atendido, enfim, as mudanças que houve na escola em relação à inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Sabe-se que as discussões nessa perspectiva têm crescido a cada dia despertando um novo olhar para esse público, com novas metodologias com a finalidade de fazer dessas Pessoas, sujeitos protagonistas da sua própria história. A educação inclusiva está firmada nos documentos oficiais, onde afirmam que cabe a escola receber os alunos em situação de inclusão e buscar formas de fazer a inclusão em todo o processo educacional. Sabe-se ainda que, frequentar a escola é um direito do educando independente de suas limitações, mas faz-se necessário que haja um ensino que o contemple, sem, contudo minimizar as possibilidades de usufruir do currículo comum.

A pesquisa classifica-se como quantitativa e exploratória e para coleta dos dados utilizamos como técnica o questionário. O estudo foi realizado em sete escolas do município contempladas com SRM. Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam no AEE. Além da pesquisa bibliográfica, por encontrar-se no campo qualitativo-interpretativo. Os dados foram trabalhados através de análises e interpretações. Sendo assim, a pesquisa se constituiu

ISBN: 978-85-5757-065-8

em três fases distintas, a saber: construção e sistematização de dados, interpretações dos dados e as considerações finais. Contudo, para promover uma educação inclusiva de qualidade, faz-se necessário pensarmos em algumas questões que são de fundamental importância para este processo, a saber; pensar nos espaços físicos e pedagógicos da escola; refletir sobre a formação continuada dos profissionais da educação e da contribuição dessas formações para um fazer pedagógico eficaz; bem como pensar nas políticas destinadas a este público, sobretudo no município de Porto Seguro.

O município de Porto Seguro-BA possui 109 escolas, em 2010 foi ofertado pelo Programa de Ações Articulado-PAR, doze Salas de Recursos Multifuncionais-SRM contempladas pelo Ministério de Educação e Cultura MEC, com o objetivo de complementar ou suplementar a escolarização dos alunos com deficiências, altas habilidades/superdotação no contraturno da escola regular, com a finalidade de auxiliar o professor do ensino regular na promoção de acessibilidade ao currículo, adaptações nas atividades, avaliações e metodologias diversificadas, bem como fomentar a discussão e reflexão das questões concernentes à educação inclusiva, dando possibilidades de acesso e permanência ao aluno com deficiência ter o seu direito garantido. Para contribuir nos resultados dessa pesquisa, foi realizada uma reflexão com autores no embasamento teórico que discutem sobre os processos de inclusão escolar. Para tanto, foram realizadas as entrevistas com sete professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, em sete escolas do município de Porto Seguro-BA. A pesquisa nos proporcionou os seguintes resultados, dentre outros: 14% dos professores são formados em Geografia, 14% Normal superior, 29% Letras e 43% Pedagogia, 29% não fazem cursos de formação continuada, 71% dos professores fazem curso de formação continuada com investimento próprio, pois o município não oferece formação aos professores, dificultando assim o acesso, permanência e aprendizagem do alunos com deficiências nas escolas regulares. 57% das SRM funcionam como núcleo, chegando a atender 10 escolas municipais. Em relação à quantidade de alunos assistidos no AEE pudemos perceber o número expressivo devido ao atendimento do público diversificado. Esta prática está descaracterizando o perfil do atendimento, justificando o motivo da superlotação das SRM. A matrícula do aluno com deficiência acontece apenas para justificar a inclusão por força da Lei. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores. Vale ressaltar que, não se pretende culpabilizar os sistemas de ensino, tampouco os professores diante dos entraves na implementação de uma proposta que de fato seja inclusiva, como estabelecida nos documentos oficiais, mas, sobretudo constitui em trabalho que seja uma ferramenta de pesquisa aos interessados nesta área.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Para se compreender as mudanças das práticas discursivas do acesso á educação do aluno com deficiência, é necessário inserir este grupo social numa estrutura maior, ou seja, numa macroestrutura que é o contexto social-histórico. Analisar como a pessoa com

ISBN: 978-85-5757-065-8

deficiência é visto em épocas distintas nas práticas discursivas/ideológicas, pois a imagem que a sociedade tem sobre este grupo mudou e continua mudando ao longo do tempo, com base nas transformações ou embates de formações ideológicas, a esse respeito Orlandi contribui:

> As condições de produção implicam o que é material(a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional(a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica... Na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias (ORLANDI, 2005, p. 40 e 41).

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação a que estão submetidas às pessoas com deficiência, surge, em âmbito mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse sentido, buscando enfrentar o desafio de construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a conferência Mundial de Educação para todos, Jomtien (1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência do sujeito na escola.

Os principais referenciais que enfatizam a educação de qualidade para todos, ao constituir a agenda de discussão das políticas educacionais, reforçam a necessidade de elaboração e implementação de ações voltadas para a universalização do acesso na escola no âmbito da educação fundamental, a oferta da educação infantil nas redes públicas de ensino, a estruturação do atendimento às demandas de alfabetização e da modalidade de educação de jovens e adultos, além da construção da gestão democrática da escola.

A Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO em 1994, propõe aprofundar a discussão, problematizando os aspectos acerca da escola acessível a todos os estudantes. A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca (1994) e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio eficaz para combater as atitudes discriminatórias, e ressalta:

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizadas (BRASIL, 2006, p. 17 e 18).

Paradoxalmente ao crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994 o Brasil

ISBN: 978-85-5757-065-8

publica o documento Política Nacional de Educação Especial, alicerçada no paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência, atribuindo às características físicas, intelectuais ou sensoriais dos estudantes, um caráter incapacitante que constitui em impedimento para sua inclusão educacional e social. Esse documento define como modalidades de atendimento em educação especial no Brasil: as escolas e classes especiais; o atendimento domiciliar, em classe hospitalar e em sala de recursos; o ensino itinerante, as oficinas pedagógicas; a estimulação essencial e as classes comuns. Mantendo a estrutura paralela e substitutiva da educação especial, o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular é condicionado, conforme expressa o conceito que orienta quanto à matrícula em classe comum:

> Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também, são matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao invés de promover a mudança de concepção favorecendo os avanços no processo de inclusão escolar, essa política demonstra fragilidade perante os desafios inerentes à construção do novo paradigma educacional. Ao conservar o modelo de organização e classificação de estudantes, estabelece-se o antagonismo entre o discurso inovador de inclusão e o conservadorismo das ações que não atingem a escola comum no sentido da sua ressignificação e mantém a escola especial como espaço de acolhimento daqueles estudantes considerados incapacitados para alcançar os objetivos educacionais estabelecidos.

Nesse período as diretrizes educacionais brasileiras respaldam o caráter substitutivo da educação especial, embora expressem a necessidade de atendimento às especificidades apresentadas pelo estudante na escola comum. Tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) quanto a Resolução 02 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001) denotam ambiguidades quanto à organização da Educação Especial e da escola comum no contexto inclusivo. Ao mesmo tempo em que orientam a matrícula de estudantes público alvo da educação especial nas escolas comuns da rede regular de ensino, mantém a possibilidade do atendimento educacional especializado substitutivo à escolarização.

No início do século XXI, a proposta de um sistema educacional inclusivo passa, então, a ser percebida na sua dimensão histórica, enquanto processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

A Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6949/2009. Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo da última década do séc. XX e nos primeiros anos deste século, criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social. Esse tratado internacional altera o conceito de deficiência que, até então,

ISBN: 978-85-5757-065-8

representava o paradigma integracionista, calcado no modelo clínico de deficiência. Nesse contexto, a condição física, sensorial ou intelectual da pessoa se caracterizava como obstáculo a sua integração social, cabendo à pessoa com deficiência, se adaptar às condições existentes na sociedade. Segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2009)

No paradigma da inclusão, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional para todos que dela necessitar.

2.2 A ESCOLA DOS DIFERENTES E A ESCOLA DAS DIFERENÇAS

A escola das diferenças é a escola na perspectiva inclusiva, sua pedagogia tem como objetivo, questionar, contrapor-se, discutir e desconstruir as práticas que até então têm mantido a exclusão, por criarem uma organização dos processos de ensino e aprendizagem rígidos, inflexíveis, firmados sobre a exclusão das diferenças. Na perspectiva de (ROPOLI, 2010, p.18) a escola se torna inclusiva "quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas".

Sabe-se que para atender a todos e cada vez melhor, a escola precisa continuar se modificando, buscando reorganizar-se atendendo eficazmente as demandas do público que dela necessita, todavia, esse processo contínuo de transformações exige muito trabalho. Cada escola ao optar em romper com os paradigmas excludentes e formas heterogêneas de ensino, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas, pois as transformações só acontecem quando todos os envolvidos assumem seu papel neste sistema e, não quando obrigados pelas legislações. Desse modo, tanto os diretores, coordenadores, como, professores, alunos, pais, enfim, toda a comunidade escolar, precisa assumir o compromisso de se organizar e construir um espaço inclusivo, ou seja, um espaço aberto a discussões, em que todos têm o direito de expressar-se, direito de ser e viver suas singularidades.

> O salto da escola dos diferentes para escola das diferenças demanda conhecimento, determinação, decisão. As propostas de mudanças variam e dependerão de disposição, discussões, estudos, levantamento de dados e iniciativas a serem compartilhadas pelos seus membros, enfim, de gestões democráticas das escolas, que favoreçam essa mudança. (ROPOLI, 2010, p. 11).

Segundo Coll, et al (2004), as escolas que respondem melhor a inclusão não apenas contribui para seu adequado desenvolvimento, como também são as que mais se desenvolvem enquanto instituição. Todavia, salientam que, para que de fato a diversidade esteja inclusa na escola, faz-se necessário que seja um espaço aberto às mudanças, pois romper com o conservadorismo requer uma transformação profunda. Os autores em questão seguem apresentando quatro eixos na escola que deverão ser avaliados e, reorganizados para

ISBN: 978-85-5757-065-8

que o espaço se torne inclusivo, a saber: Projeto Político Pedagógico; currículo (objetivos, metodologias, estratégias, avaliação e recursos); recursos humanos; recursos materiais.

O Projeto Político Pedagógico-PPP é um documento deveras importante, pois é nele e através dele que a instituição definirá sua forma de organização; as particularidades e necessidades da localidade. Ele reflete a singularidade do grupo que o produziu, suas escolhas e especificidades. Ao se construir e/ou reformular o projeto institucional, a escola deverá reunir todos os envolvidos, a comunidade em geral para discutir o que será colocado como necessidade, demanda, é neste momento que se deve pensar na multiplicidade de sujeitos que são atendidos; refletir sobre que tipo de educação se deseja ofertar, para que tipo de sociedade. Ropoli (2010, p. 10), ratifica:

> O PPP não pode ser um documento paralelo que não diz respeito, que não atravessa o cotidiano escolar e fica restrito à categoria de um arquivo ou de uma alegoria, de caráter residual. Ele altera a estrutura escolar em escrevê-lo e arquivá-lo nos registros da escola só serve para acomodar a consciência dos que não têm um verdadeiro compromisso com uma escola de todos, por todos e para todos.

Nesse sentido, o PPP se constitui documento primordial, de grande importância, a escola que se diz inclusiva precisa primeiramente, sistematizar suas decisões e escolhas no seu Projeto institucional, pois ele fornece apoio para a elaboração do planejamento e o desenvolvimento do trabalho da equipe, permitindo que suas metas sejam avaliadas processualmente, de modo a se saber até que ponto avançou.

No tangente ao currículo, segundo eixo de mudanças citado por Coll, et al. (2004), onde os mesmos trazem o conceito de currículo aberto e flexível, em oposição à cultura conservadora de rigidez e organização curricular estático cuja proposta curricular flexível é a que melhor representa a diversidade humana, pois são construídos estabelecendo aprendizagens mínimas para que todos os alunos adquiram certos elementos básicos da cultura, e, a instituição a partir das aprendizagens mínimas, elaboram uma proposta particular, adequando, desenvolvendo e enriquecendo o currículo oficial, levando em consideração as características dos seus alunos e do contexto sociocultural de referência.

> Um currículo aberto é condição fundamental para responder à diversidade, já que permite tomar decisões refletidas e ajustadas às diferentes realidades sociais, culturais e individuais. Mas não é uma condição suficiente. Além disso, a resposta à diversidade implica um currículo amplo e equilibrado quanto ao tipo de capacidades e conteúdos que contempla. (COLL, 2004, p. 291).

Desse modo, se o currículo expressa as aprendizagens tidas como essenciais para formar indivíduos para se tornarem membros de uma sociedade, esse, deve ser o referencial para todos os alunos, fazendo apenas as adaptações necessárias para que todos se desenvolvam. Sendo assim, diversificam-se os objetivos, a metodologia, estratégias, recursos materiais, avaliação, com relação ao conhecimento escolar mais diverso, este, deve ser abordado de formas distintas.

As adaptações curriculares estão asseguradas na legislação, a Leis e Diretrizes e

ISBN: 978-85-5757-065-8

Bases da Educação (LDB) no artigo 59, inciso primeiro afirma: "I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicas, para atender às suas necessidades;". (BRASIL,1996)

Concernente aos recursos materiais, segundo os autores Coll, et al. (2004),, uma escola para a diversidade implica pensar, também, no aproveitamento máximo dos recursos materiais disponíveis e sua organização adequada. Necessário se faz pensar sobre os critérios que devem orientar a seleção e elaboração de alguns materiais que facilitem o ensino e aprendizagem dos alunos, sendo imprescindível a priori conhecer as necessidades da clientela, suas habilidades e limitações, e refletir no que pode ser adaptado para facilitar seu desenvolvimento. Mantoan (2011) ressalta que, ensinar atendendo as diferenças não resulta em mudar a maneira de ensinar a criança com deficiência, mas sim de adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes, porém isso depende de abandonar as condições de um ensino, revendo o modo transmissivo, o qual leva o sujeito a copiar sempre um modelo posto pelo sistema educacional, mas procurar metodologias que contribuam com a aprendizagem desses estudantes.

2.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado-AEE faz parte de uma política pública do governo Federal, criada a partir do decreto N° 6.571, de 17 de setembro de 2008, e destina recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), cujo objetivo é complementar e/ou suplementar o currículo do ensino regular para alunos público-alvo da Educação Especial. Conforme Bedaque (2015, p.20).

> Consideramos que esse atendimento pode ser significativo, pois sua disseminação amplia no serviço público a oferta de educação complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podendo oferecer à escola o apoio.

Esta política pública foi desenvolvida segundo as discussões em vigor sobre a inserção da pessoa com deficiência na escola, convivendo com os demais de igual modo, conforme supracitado, houve movimentos e acordos para se promover uma educação igualitária para todos independente das condições dos sujeitos/alunos. Neste sentido, as Salas de Recursos Multifuncionais foram fundadas com o objetivo de ser um apoio tanto aos professores quanto aos alunos beneficiários desta proposta.

Neste sentido, a organização do atendimento educacional especializado busca considerar as peculiaridades de cada aluno, pois educandos com a mesma deficiência poderá necessitar de atendimentos diferenciados. Para tanto, antes de se fazer o plano de atendimento de cada aluno, faz-se necessário conforme Ropoli (2010, p.19) "olhar o aluno buscando atentar-se para a sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e preferências". Assim sendo, o sujeito aprendiz é colocado no centro do processo de ensino-aprendizagem e, é através dele, de sua escuta e observação que a escola terá pistas e/ou indícios de como ensiná-lo. Nesta perspectiva há que se pensar no profissional que atuará nestas salas, na formação

ISBN: 978-85-5757-065-8

desses sujeitos, pois não se pode pensar em mudanças sem conhecimento e reflexão. Para tanto Ropoli (2010), salienta sobre qual a formação específica para atuar no AEE.

> Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para esse exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, aperfeiçoamento ou especialização, indicados para esta formação os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE para melhor atender seus alunos. (ROPOLI, 2010 p.28)

A autora ainda contribui pontuando os conteúdos que concernem ao professor das salas multifuncionais desenvolverem, pois se sabe que muitas vezes a escola, bem como os familiares tendem a confundir o atendimento especializado com reforço escolar, assim, faz-se necessário além de se pensar na formação do profissional que irá atuar na sala, discutir junto à comunidade escolar sobre os conteúdos e a forma como devem ser explanados.

> São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Lingua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã; Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. (ROPOLI, 2010 p.27).

Os conteúdos a serem trabalhados com os alunos público-alvo da educação especial são abordados de forma lúdica, descontraída, de modo que sintam–se motivados a irem ao atendimento. Neste sentido, há que se pensar na diversidade de recursos que se deve ter na sala, de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem tornando-o mais concreto e menos abstrato. A esse respeito Ropoli (2010, p. 27) assevera:

> São recursos do AEE: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livro, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagético, digitais, dentre outros), tecnologias da informação e comunicação (TICS) acessíveis (mouses, acionadores, teclados com coméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros; Recursos ópticos (pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros.

Além dos recursos materiais que já formam citados, há que se pensar em recursos imateriais, que dizem respeito aos apoios advindos das instituições públicas tais como a família, saúde, cultura, esporte. Pois somente o profissional da educação não consegue resolver todos os problemas que surgirão, mas, quando se juntam forças e há parcerias, tudo se torna mais fácil, afinal de contas, o trabalho do atendimento educacional especializado funcionando sozinho, é uma forma de segregação. Em Porto Seguro-BA, na pesquisa feita nas salas de recursos multifuncionais, houve muitas falas afirmando que um dos problemas encontrados no AEE é justamente a falta de apoios e parcerias, inclusive, e, sobretudo, por parte dos familiares.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3. METODOLOGIA

Pesquisa realizada por Luciene Oliveira carneiro estudante do Curso de Especialização no AEE pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) tendo como orientadora Profa Dra Ady Canário de Souza Estevão, com a finalidade de verificar o acesso e permanência do aluno com deficiência nas escolas pública em Porto seguro-BA. Classifica-se como quantitativa e exploratória e para coleta dos dados utilizamos como técnica o questionário. O estudo foi realizado no período de 02/05/2017 à 12/05/2017 em sete escolas do município contempladas com a SRM. Os sujeitos de pesquisa foram os professores que atuam no AEE. A pesquisa se desenvolveu através de entrevistas com sete professores atuantes no AEE. Busca em seu bojo apontar principalmente questões sobre a organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais na oferta do AEE. Para essa pesquisa foi necessário documento de autorização que foi encaminhado às escolas com antecedência.

3.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em instituições de ensino fundamental I e II. Os professores entrevistados se mostraram bastante interessados em contribuir com a presente pesquisa, uma vez que o assunto demanda muita inquietação por parte de todos os profissionais que atuam no AEE, na certeza de que serão apresentados os resultados à Secretaria Municipal de Educação, visando melhoria e qualidade no AEE.

3.2 Participantes

Todos os participantes da pesquisa fazem parte do quadro efetivo de funcionários públicos municipais. Foram precisos nas respostas do questionário, e houve discussões proveitosas sobre as questões de acesso e permanência da pessoa com deficiência na rede municipal. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores, Por medo de falar a verdade preferiam omitir informações, chegando a relatar as angústias e dificuldades, porém pedindo para não que não fosse relatada de forma escrita na pesquisa.

3.3 Características dos professores

P1- Tem 58 anos, formada em Geografia. Pós- Graduada em Psicopedagogia Institucional, Neuropsicopedagogia, Libras. Tem participado de formações na área com investimento próprio. Trabalha na sala do AEE há sete anos.

P2- Tem 50 anos, é formada em Curso Normal Superior, pós–graduada em Psicopedagogia Institucional. Não possui cursos de aperfeiçoamento profissional. Trabalha há dois anos no atendimento especializado.

P3- Tem 59 anos, é formada em Pedagogia, pós-graduada em educação Especial, Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil, Alfabetização e Letramento, Docência no ensino superior, Supervisão escolar. Trabalha no AEE há dois anos.

P4- Tem 50 anos, formada Pedagogia. Pós-Graduada em psicopedagogia Institucional, Educação Inclusiva e Especial. É mestranda. Atua no AEE desde 2009. Pretende fazer cursos ofertados pelo Município.

ISBN: 978-85-5757-065-8

P5- Tem 35 anos, formada em Pedagogia, Pós-graduada em Educação Especial. Não possui cursos de extensão e/ou formação continuada. Atua na Sala Especial desde 2013.

P6- 40 anos, é formada em Pedagogia. Pós–graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Possui curso de extensão em Libras. Atua há três anos no AEE.

P7- Tem 28 anos, formada em Letras, pós-Graduada em Educação Especial, Pós-Graduanda em Linguística Aplicada. Possui diversos cursos, todavia realizados com investimento próprio.

3.4 Instrumentos de construção de Dados

O instrumento de pesquisa foi feito através de questionário e observações. As escolas foram escolhidas por conter a SRM para oferta do AEE aos alunos público alvo da educação especial, haja vista que o presente trabalho pretende verificar o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular, voltando o olhar para as mudanças que se deram neste processo de inserção a partir desta política pública. A abordagem foi simples: O diretor foi informado à respeito do curso de especialização no AEE, pela UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido) Polo de Mossoró, RN, que precisava fazer uma pesquisa qualitativa com a finalidade de entender como se dá o acesso e permanência do aluno com deficiência nas escolas pública de Porto Seguro-BA. Em seguida direcionado à SRM para que o professor do AEE participasse da pesquisa.

4. Resultados/Discussão

A pesquisa nos proporcionou os seguintes resultados, dentre outros: 14% dos professores são formados em Geografia, 14% Normal superior, 29% Letras e 43% Pedagogia, 29% não fazem cursos de formação continuada, 71% dos professores fazem curso de formação continuada com investimento próprio, pois o município não oferece formação aos professores, dificultando assim o acesso, permanência e aprendizagem do alunos com deficiências nas escolas regulares. 57% das SRM funcionam como núcleo, chegando a atender 10 escolas municipais. Em relação à quantidade de alunos assistidos no AEE pudemos perceber o número expressivo devido ao atendimento do público diversificado. Esta prática está descaracterizando o perfil do atendimento, justificando o motivo da superlotação das SRM. A matrícula do aluno com deficiência acontece apenas para justificar a inclusão por força da Lei. Na análise dos dados percebemos contradição nas respostas de alguns professores. Para contribuir nos resultados dessa pesquisa, foi realizada uma reflexão com autores no embasamento teórico que discutem sobre os processos de inclusão escolar. Apresentaremos de forma discursiva e reflexivos dados comentados e observados nas salas de recursos multifuncionais partícipes da pesquisa de campo, sobre o processo de acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. Na implementação das SRM em 2010, não se exigia formação específica para professores atuarem no AEE. É notório a divergência do número de matrículas de alunos nas SRM. Salas com altos índices de matrícula, chegando a um professor atender cerca de sessenta alunos, afetando assim o desenvolvimento acadêmico desse público, Conforme observamos, muitos profissionais que trabalham no AEE, não atendem apenas o público-alvo da Educação Especial. Esta prática acaba descaracterizando o perfil do atendimento, culminando assim

ISBN: 978-85-5757-065-8

para que a sala seja vista como reforço escolar, bem como justifica as superlotações das salas. Salientamos que o acesso e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial nas instituições que fizeram parte da pesquisa de campo, segundo os professores, são orientados a não se preocupar com estes sujeitos, e que os mesmos estão na escola apenas para socializar. Todavia, conforme discussões firmadas nesta pesquisa, com base nos documentos oficiais, o educando precisa estar matriculado e inserido na prática pedagógica, é necessário acesso ao currículo, tempo flexível para realização das atividades, metodologias diversificadas, dentre outras. Vale ressaltar que as dificuldades encontradas pelos profissionais das instituições são: Parceria entre AEE, família, saúde, professores do ensino regular. Ciente de que o Atendimento Educacional Especializado não se organiza de modo autônomo, mas como parte de um sistema que possui outras partes. Família, saúde e Educação devem caminhar juntos, caso contrário nenhuma mudança se materializa na proporção do acesso e permanência do sujeito aluno com deficiência nas instituições de ensino. Alguns professores relataram que as salas do AEE estão superlotadas, o que dificulta fazer um atendimento com a qualidade que se espera. Tal problema se deu por apenas as Salas de Recursos Multifuncionais ofertar o AEE, sendo que o mesmo poderá ser ofertado por outras instituições : ONGs, APAE, dentre outras instituições sem fins lucrativos. Observamos ainda, que muitos professores realizam o AEE com caráter de reforço escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso e permanência dos alunos é possível, basta que o poder público assuma com responsabilidade e compromisso com essas Pessoas, ofertando cursos de formação continuada aos profissionais da educação; Implementação de novas Salas de Recursos Multifuncionais em escolas da rede municipal; Concurso público na área de Educação Especial, Oferta do AEE por outras instituições, dentre outros. Deverão serem feitas consulta de satisfação e opinião pública sobre as políticas de inclusão na educação, e que nós professores continuemos pesquisando, propondo discussões, questionamentos, enfim, é necessário uma provocação, pois repensando nossa prática e problematizando nossa realidade as mudanças irão acontecer.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a inclusão é um direito assegurado pela Constituição Federal, e o grande desafio da escola hoje é criar condições de acesso e permanência dos sujeitos alunos com deficiência no ensino regular. Quando se pensa numa escola na perspectiva inclusiva, há que se pensar num conjunto de fatores que precisam ser repensados e discutidos de modo a se promover uma educação de fato inclusiva. Vale ressaltar que a formação continuada dos profissionais da educação, não tão somente o professor do AEE, pois sem continuidade de conhecimento é provável que não haja mudanças.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE**,** Selma Andrade de Paula**, Atendimento educacional especializado** - Mossoró, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

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

Brasil/MEC, **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba- PR, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008 .

Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 6ª Ed, 2005.

ROPOLI, Edilene Aparecida**. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiv**a. [et.al]. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

Saberes e práticas da inclusão : **recomendações para a construção de escolas inclusivas**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasíla : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A- PESQUISA REALIZADA COM PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Gráfico 01: Formação dos professores que atuam no AEE

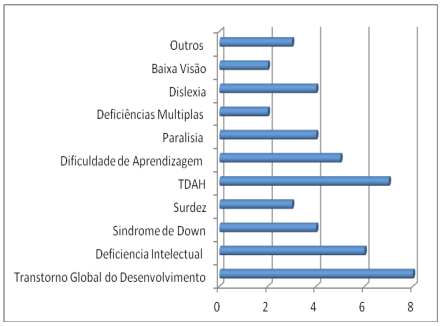


Gráfico 02: Quantidade de alunos assistidos no AEE

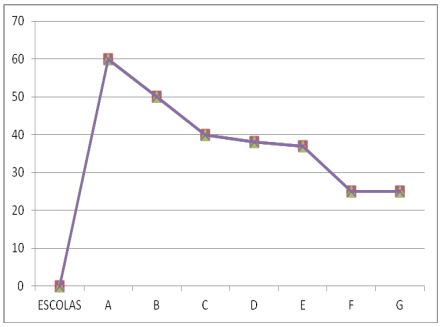


Gráfico 03: Frequência das Especificidades apresentadas nas salas de AEE

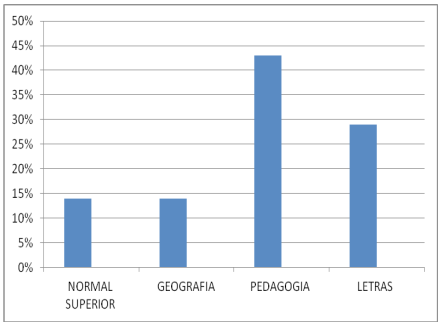
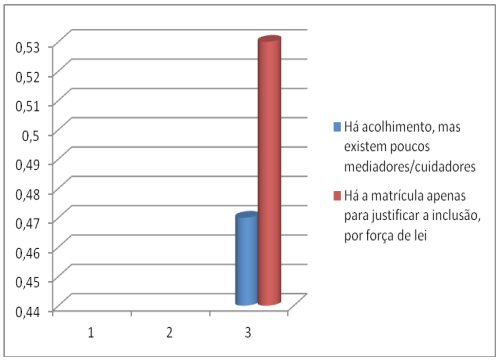


Gráfico 04: Como ocorre o a cesso e permanência dos alunos



A INCLUSÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA REGULAR: UM BREVE PANORAMA DO MUNÍCIPIO DE NOVA CRUZ/RN

Macilda Pedro Da Silva Oliveira
Milena Paula Cabral De Oliveira

RESUMO

Um dos focos da educação que vem sendo refletido é o processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva na escola, mas a ação da sociedade em pensar na aprendizagem da pessoa com deficiência nem sempre aconteceu. Sabemos que historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas do contexto social e escolar, sendo negado a estas o acesso a estes espaços e o direito de aprender. As pessoas com surdez enfrentaram inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Observando a trajetória histórica do ontem e o processo do hoje, a história da humanidade testemunhou a forma como as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade. Assim, este texto tem como objetivo mostrar como as escolas da rede regular de ensino do município de Nova Cruz/RN compreendem o processo de inclusão de pessoas com deficiência, em especial, os alunos surdos e de que forma o atendimento educacional especializado têm contribuído. A abordagem da pesquisa é qualitativa de forma que busca compreender e analisar a influência da relação entre professores e alunos com necessidades educacionais especiais – NEE tendo como foco a inclusão de alunos com deficiência auditiva na sala de ensino regular – AEE. Os principais resultados apontaram que a educação especial foi vista sobe diferentes enfoques, desde definições próximas aos de integração social. As escolas pesquisadas apresentaram em diversos aspectos concordância à inclusão dos alunos com deficiência auditiva na sala de ensino regular.

PALAVRAS CHAVES: inclusão; AEE; Deficiência Auditiva

ABSTRACT

One of the focuses of the education that is being reflected is the process of inclusion of the students with hearing deficiency in the school, but the action of the society in thinking about the learning of the person with deficiency did not always happen. We know that historically, people with disabilities have been excluded from the social and school context, denied them access to these spaces and the right to learn. People with deafness faced numerous obstacles to participating in school education, resulting from hearing loss and the way school education proposals are structured. Looking back at yesterday's historic trajectory and today's process, the history of mankind has witnessed the way people with disabilities have been excluded from society. Thus, this text aims to show how the schools of the regular network of education in the municipality of Nova Cruz / RN understand the process of inclusion of people with disabilities, especially the deaf students and in what way the specialized educational service have contributed. The research approach is qualitative in a way that seeks to understand and

ISBN: 978-85-5757-065-8

analyze the influence of the relationship between teachers and students with special needs, focusing on the inclusion of students with hearing impairment in the regular classroom - AEE. The main results pointed out that special education was seen in different approaches, from definitions close to those of social integration. The schools surveyed presented in several aspects agreement to the inclusion of students with hearing loss in the regular classroom.

KEY WORDS: inclusion; AEE; Hearing deficiency

1 MOTIVAÇÕES INICIAIS DE NOSSO ESTUDO

Este artigo tem por objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva/surdez no contexto da escola regular e a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de Nova Cruz/RN.

As motivações iniciais de nosso estudo emergem de nossa atuação como professores, responsáveis pela formação de nossos alunos, tendo em vista o nosso compromisso e responsabilidade em ofertar uma educação de qualidade e de forma inclusiva. Sendo assim, foi visto a necessidade de conhecer como se dá o processo de inclusão de pessoas com deficiência auditiva/surda, nas escolas estaduais de ensino regular do município de Nova Cruz/RN, e apontar a importância da qualificação profissional na perspectiva de uma educação inclusiva e de qualidade.

Sendo assim, dentro da proposta apresentada, buscamos entender a surdez e a importância dos ouvintes juntamente com os profissionais de educação para ampliarem seus entendimentos sobre pessoas surdas, e a utilização da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais - de modo a contribuir para uma melhor comunicação entre a comunidade surda ampliando, principalmente, o acesso a informação e a igualdade.

Desse modo, para compreender o processo de inclusão de crianças, jovens e adultos no contexto da escola regular se faz necessário compreender o que é a deficiência auditiva. Assim, brevemente, resgatamos, dentre os nossos estudos, alguns aspectos e características básicas dessas Necessidades Educacionais Especiais - NEE: a deficiência auditiva é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido. Manifesta-se como surdez leve/moderada ou surdez severa /profunda.

A surdez leve/moderada é a perda auditiva de 25 a 70 dB[1]. Nessa situação, a pessoa, por meio de uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI, torna-se capaz de processar informações linguísticas pela audição. Entretanto, a surdez severa/ profunda caracteriza-se pela perda auditiva acima de 71 dB, nesse caso a tendência seria o desenvolvimento natural da língua de sinais.

A língua de sinais é uma modalidade linguística gestual-visual, onde gestual significa o conjunto de elementos linguísticos, manuais, corporais e faciais necessários para a

1 O decibel (dB) é uma unidade logarítmica de medição da intensidade sonora perceptível ao ouvido humano.

ISBN: 978-85-5757-065-8

articulação do sinal, apresentando uma estrutura gramatical própria para a operacionalização do pensamento de uma pessoa surda. No Brasil, a língua de sinais tem como nomenclatura a sigla LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas do contexto social e escolar, sendo negado a estas o acesso a estes espaços e o direito de aprender. Por outro lado, com o crescente movimento em favor da educação inclusiva, pautada na concepção de direitos humanos, segundo a qual todos os alunos têm o direito de frequentar uma mesma escola, convivendo e aprendendo juntos, sem restrições, estas pessoas passaram a ter acesso aos espaços sociais e principalmente à escola comum.

A política educacional brasileira prevê que haja, nas escolas regulares ou instituições especializadas, um Atendimento Educacional Especializado (AEE) que seja um suporte para que a educação inclusiva ocorra em nosso país. Um dos fatores de relevância para o alcance deste objetivo é o um trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala regular.

Assim, este texto tem como objetivo mostrar como as escolas da rede regular de ensino do município de Nova Cruz/RN compreendem o processo de inclusão de pessoas com deficiência, em especial, os alunos surdos e de que forma o Atendimento Educacional Especializado têm contribuído.

Nesse contexto, nos questionamos: as crianças, jovens e adultos com deficiência auditiva estão matriculados no contexto da sala de aula comum? O município pesquisado tem ofertado Atendimento Educacional Especializado de forma complementar e suplementar aos alunos público alvo da educação especial? Qual o panorama da educação especial no município?

Para isso, o trabalho discorrerá sobre uma pesquisa a partir do referencial teórico proposto ao longo do curso de especialização e sobre uma pesquisa de campo, a qual será realizada nas escolas estaduais pertencentes ao município de Nova Cruz/RN, visando entender como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência auditiva nas referidas instituições de ensino na comunidade em foco.

Em resposta a essa problemática, deduziu-se a hipótese de que a ocorrência da inclusão de alunos com deficiência auditiva/surdez acontece através do Atendimento Educacional Especializado – AEE – em consonância com as concepções inclusivas dos seus professores do ensino regular, situações as quais proporcionam condições necessárias ao aprendizado desses alunos.

1.1 **Nosso percurso metodológico**

A presente pesquisa discute a inclusão dos alunos com deficiência auditiva/surdez na sala de ensino regular em parceria com os professores regentes e professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE, das escolas estaduais do município de Nova Cruz/RN.

A abordagem da pesquisa é qualitativa de forma que busca compreender e analisar

ISBN: 978-85-5757-065-8

a influência da relação entre professores e alunos com NEE tendo como foco a inclusão de alunos com deficiência auditiva na sala de ensino regular – AEE.

Segundo Robert Stake (2011) a pesquisa qualitativa é baseada principalmente na percepção e na compreensão humana, por meio de diferentes pontos de vista. A pesquisa qualitativa é também situacional, cada momento e local são únicos, possuem suas especificidades, por isso nesse modo de pesquisa não cabe generalizações. No entanto, o objetivo da pesquisa é exploratória, pois tem em vista construir hipóteses sobre o tema proposto. Para Andrade (2010)

> A pesquisa exploratória é o primeiro passo de todo trabalho cientifico. São finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quanto à bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e com pesquisa de campo. Para Lakatos e Marconi (2008), a pesquisa bibliográfica tem por objetivo conduzir o pesquisador ao contato com determinado assunto, seja por meio de livros, jornais, revistas, rádio, filmes entre outros. A pesquisa de campo tem por finalidade conseguir informações e conhecimentos sobre um determinado problema, buscando encontrar uma resposta.

Para coleta de dados, foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário semiestruturado, pois teve um roteiro de perguntas pré-estabelecido, onde as instituições de ensino pesquisadas tiveram espaço para exprimir suas opiniões. A análise de dados está junto do referencial teórico, já que não faria sentido separá-los, pois os dados pesquisados foram analisados a luz dos autores apresentados.

2 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/SURDEZ E O AEE: um breve panorama

Atualmente, a educação no Brasil vem sendo muito debatida, por pensadores, professores, gestores, ONGs. A comunidade escolar como um todo vem buscando formas de melhorar a qualidade da escola pública.

Um dos focos da educação que vem sendo refletido é o processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva na escola, mas a ação da sociedade em pensar na aprendizagem da pessoa com deficiência nem sempre aconteceu.

2.1 A Deficiência auditiva do ponto de vista histórico

Historicamente, as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade. Segundo Fuzzeto (2017), durante a antiguidade, as pessoas com deficiência eram vistas como detentores de espíritos malignos – as cidades gregas: Atenas e Esparta tiveram destaque com práticas

ISBN: 978-85-5757-065-8

excludentes.

O histórico das pessoas com deficiência auditiva/surdez não se distancia das demais deficiências, pois na antiguidade prevaleciam os sentimentos de piedade e compaixão para com estas pessoas, chegando a acreditar que se tratava de pessoas castigadas por deuses ou enfeitiçadas, o que as levava ao abandono ou aos sacrifícios.

As pessoas com surdez enfrentaram inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Observando a trajetória histórica do ontem e o processo do hoje, a história da humanidade testemunhou a forma como as pessoas com deficiência foram excluídas da sociedade.

A história da educação de surdos iniciou-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de surdos (I.N.E.S.). Fundado em 26 de setembro de 1857, pelo professor surdo francês Ernet Hwet que veio ao Brasil a convite do Imperador D. Pedro II para trabalhar na educação de surdos. No início, os surdos eram educados por linguagem escrita, articulada e falada, datilologia e sinais.

A disciplina "Leitura sobre os Lábios" estaria voltada apenas para os que apresentassem aptidões e a desenvolver a linguagem oral. Assim se deu o primeiro contato com a Língua de Sinais. É importante ressaltar que naquele tempo, o trabalho de oralização era feito pelos professores comuns, não havia os especialistas. Dessa forma a comunidade surda passou a conquistar seu espaço na sociedade.

O século XVIII foi considerado extraordinário para a comunidade surda, dado que surgiu a utilização da língua de sinais na Europa, segundo a qual se expandiu para os Estados Unidos e os surdos conquistaram eminência e responsabilidade econômica e social perante a sociedade.

Assim, levaram-se muitos séculos para que as pessoas com deficiência auditiva fossem consideradas seres humanos com direitos sociais e possuidores de intelectualidade. Atualmente, as pessoas com NEE ainda sofrem com a discriminação, todavia, existem leis que defendem os direitos das mesmas. A exemplo podemos citar LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, a qual trata do Estatuto da pessoa com deficiência e que em seu Art. 1º tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

A partir dessas contribuições, pode-se chegar a um consenso acerca da importância de uma proposta educacional que permita às crianças surdas a aquisição/aprendizado de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, em suas modalidades oral e escrita.

2.2 O Atendimento Educacional Especializado: marco legal e educacional

A escola, ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado, deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, os

ISBN: 978-85-5757-065-8

alunos com deficiência auditiva sejam atendidos de acordo com suas especificidades.

Segundo Spenassato (2009) a maioria das escolas não apresenta um quadro de inclusão de alunos com NEE, dentre esses, os surdos. Ainda há carência de salas apropriadas, de materiais, de recursos visuais, de metodologias e, principalmente, de professores especializados ou intérpretes, entre outros.

Segundo a Resolução nº4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em seu artigo 2, afirma que o Atendimento Educacional Especializado – AEE (2009) tem como função:"[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação e desenvolvimento de sua aprendizagem".

No momento educacional atual, todos os alunos com deficiência que estão no ensino regular têm direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, para garantia de seu acesso e permanência na escola, por sua vez;

> O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e dos Munícipios. (BRASIL, 2009, p.1)

Para que o aluno surdo construa o seu conhecimento em uma sala de aula inclusiva, ele deve ser estimulado a pensar e raciocinar, assim como os alunos ouvintes. Portanto, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas que despertem o interesse do aluno surdo.

O Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais afirma que as salas de recursos multifuncionais são espaços que contam com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para atender o público-alvo da educação especial. Esse mobiliário é composto por equipamentos de informática, computador, mesa, cadeira, armário, lupas e materiais didáticos pedagógicos. (BRASIL, 2010)

A Lei de nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 3º é assegurado o direito a comunicação por meio da Língua Brasileira de Sinais Libras, Braille, a visualização de textos, sistema de comunicação tátil, caracteres ampliados, dispositivos de multimídia, linguagem simples, escrita e oral, sistemas auditivos, meios de voz digitalizados, englobando as tecnologias de comunicação e informação.

Para que a escola seja considerada um espaço inclusivo ela deve ser democrática ajustando seu contexto real e respondendo aos desafios que lhes são apresentados.

Não podemos deixar de citar a Convenção de Guatemala que aconteceu em 1999, (sancionada no Brasil em 2001), a qual defendia os direitos das pessoas com deficiência, e pedia o fim da discriminação. Em 2002 a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como legítimo meio de comunicação, e passou a ser incluso na grade curricular de formação de professores. Nesse sentido, os alunos com deficiência são de responsabilidade de toda comunidade escolar,

ISBN: 978-85-5757-065-8

e para que a inclusão aconteça na escola, a mesma deve estar sempre refletindo suas práticas e buscando melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, para garantir que toda comunidade escolar seja beneficiada.

Naturalmente, nas escolas que atendem os alunos com deficiência auditiva, as estratégias utilizadas no desenvolvimento curricular procuraram atentar para o fato de que alunos e professores precisam comunicar-se em língua portuguesa (falada ou escrita) como também em língua brasileira de sinais (LIBRAS).

Por outro lado, enquanto o professor não dominar a LIBRAS a escola deve organizar-se de modo que professores e alunos desenvolvam um tipo de dinâmica em sala de aula no qual o conhecimento seja de fato compartilhado.

Diante dos conteúdos apresentados, é necessário que os professores utilizem imagens visuais e, quando o conceito for muito abstrato, devem recorrer a outros recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares, não deixando de buscar a inserção do aluno no AEE - Atendimento Educacional Especializado para que este possa aprender LIBRAS.

Sendo assim, os alunos com surdez devem ser observados por todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham com eles, cuja observação deve seguir os seguintes critérios: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, visuoespacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Também é necessário realizar os registros das observações em relatórios, os quais devem conter todos os dados colhidos ao longo do processo e compartilhado com os profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializado para melhoria dos resultados e para que seja possível realizar a verdadeira inclusão.

2.3 Um breve panorama no município de Nova cruz/RN

Para alcançarmos o resultado da pesquisa apresentada, foi aplicado um questionário nas 05 (cinco) Escolas existentes da rede Estadual do município de Nova Cruz/RN. O questionário foi estruturado de modo a conhecer os números da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado no município de Nova Cruz/RN.

NUMERO DE ESCOLAS PESQUISADAS	**05**
NUMERO DE SALA DE AEE	**02**
NUMERO DE SALA EM FUNCIONAMENTO	**01**
PROFESSORES COM ESPECIALIZAÇÃO EM AEE	**00**
PROFESSORES COM ESPECIALIZAÇÃO EM LIBRAS	**01**
N° DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	**45**
Nº DE ALUNOS ATENDIDOS	**16**
Nº DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA/ SURDEZ	**03**

ISBN: 978-85-5757-065-8

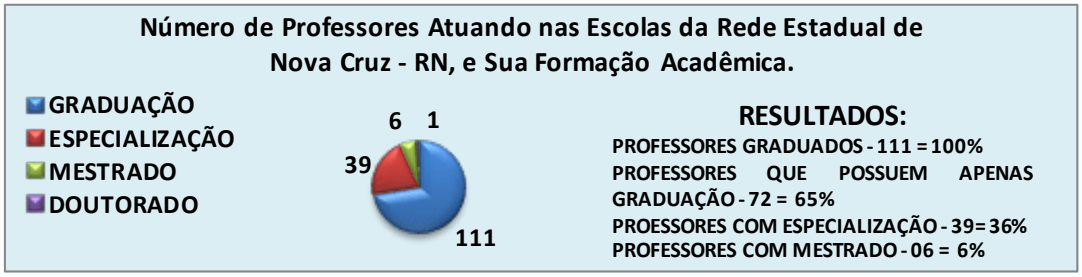
O município de Nova Cruz/RN veem numa perspectiva de ofertar educação inclusiva desde muito tempo. Para isso foram realizados alguns convênios do Governo Federal com o município no período de 01/01/1996 a 04/06/2017, tendo como objeto conceder apoio financeiro para o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão de alunos com NEE no processo de ensino, com qualidade social, na perspectiva da educação inclusiva.

Outro convênio realizado teve por objeto conceder apoio financeiro para o desenvolvimento de ações que promovam a inclusão de alunos com NEE no processo de ensino, com qualidade social, na perspectiva da educação inclusiva, por meio da ação de formação de gestores e educadores.

Na expectativa de educação inclusiva o município de Nova Cruz, ofertou através da secretaria municipal de educação o 1° Seminário Regional de Formação de gestores e educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade no período de 26 á 30 de dezembro de 2005 com uma carga horária de 40 horas. Já no período de 19 a 23 de maio de 2014 o município de Nova Cruz sediou o VII SEMINÁRIO REGIONAL - PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE, cujo objetivo foi compreender e fortalecer a gestão dos sistemas educacionais inclusivos, expandindo e concretizando orientações políticas, técnicas e pedagógicas em torno da comunidade escolar.

Mediante alguns dados apresentados, é notória a presença de parcerias e convênios entre as esferas federais e municipais. Porém, ainda não são perceptíveis avanços significativos em nossa realidade educacional, haja vista a precariedade de professores formados na área de Atendimento Educacional Especializado, a falta de intérpretes de LIBRAS e os poucos cursos ofertados na área de inclusão.

Ao realizar algumas visitas nas unidades escolares estaduais de nosso município, as principais queixas apresentadas pelas escolas pesquisadas são: a falta de qualificação profissional, infraestrutura, necessidade de interprete/tradutor de LIBRAS e a falta de pessoas especializadas em Atendimento Educacional Especializado. Observando as queixas apresentadas, a que mais se destaca é em relação à formação profissional. Dentro das 05 (cinco) escolas pesquisadas foi possível encontrar 111 (cento e onze) professores, porém, apenas 39 (trinta e nove) possuem especialização. Observe o gráfico a seguir:



A partir desses dados, percebe-se a necessidade de implementação de políticas públicas corroborativas para o progresso da inclusão de alunos com deficiência. Principalmente no que se refere à inclusão das pessoas com surdez. É necessário um trabalho sério, articulado entre a sala de aula comum, o Atendimento Educacional Especializado – AEE e a família.

Para que as escolas possam favorecer o desenvolvimento do processo inclusivo, é

ISBN: 978-85-5757-065-8

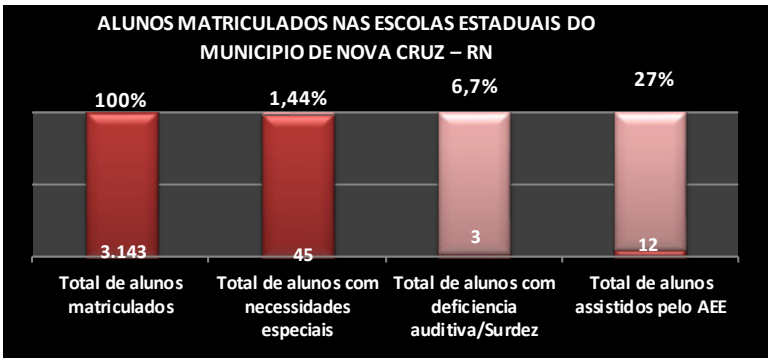
necessário criar estratégias que incluam formação de recursos humanos com o objetivo de conseguir sanar ou minimizar a exclusão de qualquer pessoa no sistema educacional, além de buscar a qualificação dos profissionais através de especializações e cursos de formação continuada, para que os educadores tornem-se mais preparados no desempenho das atividades educacionais.

A proposta inclusiva, para muitos professores, leva em consideração apenas a possibilidade de interação social dos discentes, visando muito mais o "bem-estar" social dos alunos, desconsiderando as possibilidades de um real desenvolvimento cognitivo (GOMES; BARBOSA, 2011).

Corroborando com (GOMES; BARBOSA, 2011), a proposta inclusiva deve ser bem maior que a de se pensar em um bem estar social: é realmente necessário se refletir sobre o desenvolvimento cognitivo, e, para isso, é imprescindível estar preparado, pois cabe ao professor de sala de aula, bem como do professor do AEE, o desenvolvimento intelectual e da autonomia do seu aluno com deficiência.

À luz de Mantoan (2009), grande parte dos professores "[...] tem uma visão funcional do ensino e tudo que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado." Entende-se que inovar e ultrapassar as barreiras impostas pela educação puramente funcional é o caminho ideal para promover a educação inclusiva de qualidade.

Deste modo, o processo de inclusão contempla a pedagogia da diversidade humana, haja vista que todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independentemente das diferenças individuais, sejam elas de origem social, de nível socioeconômico, de etnia ou linguística. A inclusão escolar deve ser vista como um processo dinâmico e gradual que pode tomar formas diversas dependendo das NEE dos/as alunos/as, já que se pressupõe a integração/inclusão. Contudo, a inclusão escolar não ocorre ainda da forma como deveria, a jugar os dados apresentados logo a baixo:



O gráfico apresentado mostra um número pequeno de alunos com deficiência na sala de ensino regular, porém a grande preocupação é que menos de 30% são atendidos por profissionais especializados ou participam da sala de AEE. Outro fato observado é que nem todos os alunos inseridos no ensino regular são acompanhados por um interprete de LIBRAS, ficando esta função somente aos professores do Atendimento Educacional Especializado e

ISBN: 978-85-5757-065-8

que por muitas vezes não tem a formação específica para o atendimento. Para Damázio (2007, p. 13);

> As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda da audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político-cultural e ter perdas consideráveis no desenvolvimento (sic) da aprendizagem. (AEE).

Dentre as 05 (cinco) escolas pesquisadas apenas uma dispõe de atendimento na sala de AEE, embora duas escolas tenham sido contempladas, apesar de existir curso de LIBRAS que atende a 264 alunos das escolas pesquisadas, as quais oferecem um ponto inicial de inclusão e socialização entre alunos surdos e ouvintes pertencentes à comunidade escolar.

Sendo assim, o artigo apresentado enfatizou a quantidade de escolas estaduais do município de Nova Cruz/RN que prestam um atendimento educacional às pessoas com NEE, além de ter apresentado o número de alunos que frequentam essas escolas, o número de alunos com NEE, o número de alunos que são acompanhados pela sala de AEE, o número de alunos surdos e o número de profissionais especializados.

Portanto, essa pesquisa teve o intuito de promover um ponto de partida para se chegar ao conhecimento da qualidade das práticas educativas realizadas pelas escolas e por professores da rede regular de ensino de Nova Cruz/RN, tendo em vista compreender a surdez em seu processo de construção histórica e social, e o atendimento na sala de ensino regular e na sala de AEE.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Especial desenvolveu-se em um grande contexto educacional marcado por grandes transformações políticas, sociais e econômicas que permearam seu condicionamento, desde a antiguidade até a atualidade.

Os dados coletados na pesquisa permitiram refletir sobre os aspectos que contemplam a inclusão social e educacional de pessoas com deficiência auditiva no sistema regular de ensino das escolas estaduais no município Nova Cruz/RN.

Os principais resultados apontaram que a educação especial foi vista sob diferentes enfoques, a saber, as definições próximas aos de integração social. As escolas pesquisadas apresentaram em diversos aspectos concordância à inclusão dos alunos com deficiência auditiva na sala de ensino regular. Porém, apenas uma dispõe do profissional tradutor/intérprete de LIBRAS o qual realiza atividades de valorização a língua de sinais, e trabalha não apenas na formação de alunos com deficiência auditiva, mas com toda a equipe profissional e alunos ouvintes da instituição.

Os resultados mostraram que os professores ainda não estão preparados para a inclusão, um dos fatores que nos faz acreditar nessa possibilidade foi às visitas realizadas nas instituições de ensino, as quais foram apresentadas o questionário de pesquisas. Em alguns casos, os gestores de duas escolas optaram pela participação dos profissionais que atuam nas

ISBN: 978-85-5757-065-8

salas de Atendimento Educacional Especializado.

Em ambas as escolas, os profissionais anteriormente citados alegaram ter experiência na área de atuação, porém apresentam a falta de formação em AEE, a falta de conhecimento e a falta de prática na língua de sinais – LIBRAS, a existência de pouca habilidade em manusear e realizar a leitura em braile, porém, segundo a fala dos professores da sala de AEE, é predominante a falta de interesse e envolvimento dos demais profissionais que compõem o corpo docente das referidas escolas, haja vista a falta de empenho dos professores em participar do curso básico de libras que esta sendo ofertado em uma das escolas investigadas.

Nas outras 03 (três) escolas o resultado não foi muito diferente, os gestores responsáveis em responder o questionário alegaram não dispor de sala de AEE – Atendimento Educacional Especializado, além de não ter dentro de suas instituições de ensino intérprete de LIBRAS ou professores com formações específicas para AEE. Outro ponto interessante é que todas as 05 (cinco) escolas pesquisadas apresentaram necessidades de mudanças na infraestrutura e uma melhor qualificação profissional em seu quadro docente para que fosse possível ofertar uma educação de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

Sendo assim, em todas as escolas pesquisadas é notória a necessidade da qualificação nas práticas educacionais essenciais, onde os professores busquem participar de capacitações para a promoção da inclusão. Também é importante ressaltar que a grande maioria dos educadores acredita que inserção dos alunos na escola do ensino regular, apesar de ser um grande desafio, torna-se possível a partir de um trabalho sério e contínuo realizado com atendimento especializado.

Portanto, o apoio educacional realizado pelo AEE às crianças deficientes deve criar condições de aprendizagem básicas do aluno, no entanto, os educadores não percebem impacto da metodologia utilizada neste atendimento, mas compreendem que o procedimento, através dos materiais didáticos e pedagógicos acessíveis facilita no ensino e na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho cientifico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores:** o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

BIANCHETT, Lucídio. **Aspectos Históricos da Educação Especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. v.3 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf . Acesso em: 29 de abril de 2017.

. _____.**Lei de nº 13.146 de 6 de julho de 2015**.Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com

ISBN: 978-85-5757-065-8

Deficiência. Brasília, 1996.

_____. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de abril, 2017.

_____. Resolução nº 4 de Outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, p.17. 2009.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. e MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especial: aspectos legais.** In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P. e MANTOAN, M. T. E. Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas – São Paulo: MEC/ SEESP, p. 25-42, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial:** programa de estimulação precoce – uma introdução as ideias de Feuerstein. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995. 246p.

FUZETTO, Murilo Muniz. **O deficiente na sociedade:** a convivência com o preconceito. Encontro de Iniciação Cientifica, v. 8 n. 8. 2012. Disponível em: http://intertemas. toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/view/3530/3285 Acesso em: 29 de abril de 2017.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. **Caminhos pedagógicos da educação especial.** 3 ed., Vozes: Petrópolis – RJ, 2010.

GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. A inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. **Ver. Bras. Ed. Esp.,** Marília, v.12, n.1, p.85-100, 2011.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. FIGUEREIDO, R. V de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Moderna: São Paulo – SP, 2009.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa:** estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Magnólia Maria Oliveira Costa
Ady Canário de Souza Estevão

RESUMO
A inclusão escolar é um processo que acolhe todos os indivíduos sem distinção de suas particularidades. O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que "o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana". Desta forma, leva-se em consideração sua especificidade com relação a aprendizagem. Assim, as transformações decorrentes do mundo contemporâneo leva-nos a reflexão sobre as prática pedagógica dos professores para consolidação da participação igualitária de todos. Temos como problema, Qual a importância da atuação do interprete Da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para desenvolver a aprendizagem de alunos com surdez na escola pública nos anos finais? O nosso objetivo é analisar a atuação de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais na sala de aula regular de uma escola pública da rede Estadual de Ensino no município de Mossoró/RN. Os objetivos específicos: Analisar os fatores implicados na implantação e consolidação da atuação do interprete de LIBRAS nas escolas de Mossoró/RN; Identificar os elementos políticos e sociais determinantes da criação e consolidação dos interpretes nas escolas; Compreender as estratégias utilizadas pela interprete de LIBRAS da sala regular de ensino para o exercício de sua automonia em sala de aula. Para a compreensão desta análise utilizamos como metodologia uma entrevista semiestruturada com a interprete, com quatro perguntas sobre o desempenho de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS que atua em uma escola Estadual da cidade de Mossoró/RN. Iniciamos o estudo com uma revisão bibliográfica em autores tais como: Bianchetti (1989), BRASIL (1989), Constituição Federativa do Brasil (2005), Estatuto da Criança e do Adolescente (2014), Leis a respeito do histórico do processo de inclusão de pessoas com deficiências da antiguidade até a idade contemporânea, buscando estabelecer relação entre as lutas e conquistas até os dias atuais, para entender como se processa na atualiade o processo de inclusão. Após a verificação dos resultados, percebeu-se a importância da LIBRAS, enquanto língua materna dos surdos e como facilita sua inserção social como ponte para a prendizagem de modo geral, bem como, a luta por um educação bilíngue. As considerções finais apontam a relevância do profissional de LIBRAS da sua conduta à atuação, mensurando as dificuldades e benefícios encontrados na sua prática em sala inclusiva. Pode-se ainda, relatar a grandeza de abertura que esse profissional disponibiliza aos alunos com surdez. Esperamos que a partir destas reflexões os profissionais se engagem na prespectiva de procurar cada vez mais esclarecimentos, bem como aprefeiçoamento para que realmente as Pessoas Deficientes sejam aceitas, atendiads e principalmente vistas como pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO, INTÉRPRETE, LIBRAS.

ABSTRACT
The school inclusion is a process that welcomes all individuals irrespective of their particularity. The National Education Plan-PNE, law No. 10,172/2001, points out that "the breakthrough that the Decade of education should produce would be the construction of an inclusive school to ensure the care of human diversity". In this way, and always take into consideration your specificity with regard to learning. So the transformations arising from the contemporary world leads us to reflect on the teaching practice of teachers to consolidate the equal participation

ISBN: 978-85-5757-065-8

of all. We have as main objective to analyze the performance of a sign language interpreter in the regular classroom of a public school in the city of Mossoró/RN, in which studies a deaf student. Specific objectives: to analyze the factors involved in the implementation and consolidation of the role of the interpreter pounds in schools of Mossoró/RN; Identify the social determinants and political elements. Comprender las estrategias utilizadas por el intérprete de libras de habitación regular para educación era autónoma en el aula. Para comprender que esta revisión fue un semestruturada de entrevista elaborado con cuatro preguntas sobre el desempeño de un profesional intérprete de lengua de signos brasileña-libras en la escuela secundaria. Comenzamos el estudio con un estudio bibliográfico sobre autores y leyes con respecto a la historia del proceso de inclusión de personas con necesidades especiales desde la antigüedad hasta la edad contemporánea, tratando de establecer conexión entre las luchas y logros de la comunidad sorda a la actualidad, para comprender cómo los procesos en atualiade el proceso de inclusión. Después de la verificación de los resultados, se dio cuenta de la importancia de libras, mientras que la lengua materna de los sordos y cómo su inserción social facilita el puente al aprendizaje en General, así como la lucha por una educación bilingüe. Resaltar la importancia del profesional. proporciona a los estudiantes con pérdida auditiva. Que esperamos de estas reflexiones la engagem de profesionales en la perspectiva de buscar más información, así como económica para las personas con discapacidad ser aceptado, atendiads y visto principalmente como personas.

Key -words: INCLUSION, INTÉRPRETE, LIBRAS.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo intitulado a atuação do intérprete da Língua Brasileira de Sinais no Ensino Fundamental, se justifica a partir de observações da vivência e atuação de uma interprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS em uma Escola Pública da Rede Estadual na cidade de Mossoró/RN, sobre a participação e os benefícios advindos pela contribuição da interprete de LIBRAS na vida de uma aluna com surdez em uma sala de aula regular do Ensino Fundamental dos anos finais. Agregado a isso, nos fundamentaremos nas discussões, textos e atividades executadas e nas disciplinas cursadas durante o curso de Atendimento Educacional Especializado, à Distância, ofertado pela Universidade Federal Rural do Semi Àrido.

Nossa proposta de estudo se configura especificamente em compreender: Qual a importância da atuação do interprete Da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS na escola pública nos anos finais? De que forma auxilia na aprendizagem de uma aluna com surdez, os beneficios e significados para a autonomia e socialização da aluna.Temos como objetivo análisar a atuação de uma interprete da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS na sala de aula regular de uma escola pública da rede estadual de ensino fundamental nos anos finais.

Para melhor compreensão da atuação do interprete na escola pública procuramos investigar como foi o processo de implantação e consolidação da profissão interprete de LIBRAS para indentificar os elementos políticos e sociais determinantes para esta ação, os processos legais, as leis que fundamentaram e que a língua natural usada pela comunidade surda brasileira. Estudos sobre essa língua foram iniciados no Brasil pela Gladis Knak Rehfeldt (A língua de sinais do Brasil, 1981). Há também artigos e pesquisas realizadas pela Lucinda Ferreira Brito que foram publicadas em forma de um livro em 1995 (Por uma gramática das

ISBN: 978-85-5757-065-8

línguas de sinais).

Para responder as questões propostas, procuramos subsidiar nossos conhecimentos por meio dos autores, Bianchetti (1998), Quadro (2204), Albres (2010), Brito (1993) Gesser (2209), entre outros. Observamos ainda que a categoria profissional possui código de ética sendo respaldada institucional por associações de pessoas surdas, pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Federação Mundial dos Surdos, entre outras. Desta forma, a função de intérprete exige alguns preceitos éticos: Imparcialidade (interpretação neutra, sem dar opiniões pessoais), confiabilidade (sigilo profissional), fidelidade (interpretação deve ser fiel, sem alterar a informação mesmo que seja com a intenção de ajudar), etc.

Ao levaemos em consideração que a comunicação é um fator fundamental para o ser humano e a LIBRAS é um meio de se comunicar que possibilita a interação dos surdos tanto entre surdos, quanto com os ouvintes, podemos desta forma, recorrê-las para facilitar o processo de comunicação e interação no convívio social destas pessoas.

Os intérpretes de Língua de Sinais surgiram devido à necessidade da comunidade surda possuir um profissional que auxiliasse no processo de comunicação com as pessoas ouvintes. Inicialmente, a atuação era informal, ou seja, pais ou membros da família das pessoas surdas faziam essa função. Entretanto, para que isso ocorresse de modo formal foi necessário que a Língua Brasileira de Sinais fosse oficializada.

Assim, sua atuação em sala de aula é de fundamental importância para a aprendizagem de alunos surdos. Sua função é interpretar de uma dada língua de sinais para outro idioma, ou deste outro idioma para uma determina língua de sinais. O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função. Ele deve ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de possuir formação específica na área de sua atuação.

Esse profissional deve ser capacitado e/ou habilitado em processos de interpretação de língua de sinais, atuando em situações formais como: escolas, palestras, reuniões técnicas, igrejas, fóruns judiciais, programas de televisão etc. A categoria profissional possui código de ética e respaldo institucional, associações de pessoas surdas, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, Federação Mundial dos Surdos, entre outras. A função de intérprete exige que sejam seguidos alguns preceitos éticos: Imparcialidade (interpretação neutra, sem dar opiniões pessoais), confiabilidade (sigilo profissional), fidelidade (interpretação deve ser fiel, sem alterar a informação mesmo que seja com a intenção de ajudar).

2- DESENVOLVIMENTO: histórico do processo de inclusão

Na atualidade temos a clara compreensão á respeito das diferenças entre as pessoas, existe um processo de conscientização contemporâneo, pois nem todas as pessoas entendem o real significado da palavra inclusão. Os profissionais da educação devem auxiliar os alunos com necessidades educacionais a sentirem-se incluídas, pois já passaram por vários períodos de exclusão duante séculos.

Na antiguidade há relatos de que nos primórdios as pessoas com alguma deficiência, até mesmo os idosos eram abandonados à própria sorte, pois a luta na caça e a procura por

ISBN: 978-85-5757-065-8

comida era primordial para a sobrevivência daquela comunidade. Essas eram vistas como empecilho, ou seja, não era aceitável que elas atrapalhassem o crescimento do restante das pessoas ou comunidade.

Bianchetti (1998, p. 28) afirma que:

> Em virtude da característica cíclica da natureza, totalmente fora do controle dos homens, os deslocamentos eram constantes, razão pela qual é indispensável que cada um se baste a si e ainda colabore com o grupo. É evidente que alguém que não se enquadra no padrão social e historicamente considerado normal, sequer seja decorrente do seu processo de concepção e nascimento ou impingido na luta pela sobrevivência, acaba se tornando um empecilho, um peso morto, fato que o leva a ser relegado, abandonado, sem que isso cause os chamados sentimentos de culpa, característica da nossa fase histórica. Utilizando uma linguagem dos dias atuais, podemos afirmar que, nas sociedades primitivas, "quem não tem competência não se estabelece". Isto é, não há uma teorização, uma busca natural: os mais fortes sobrevivem.

Na Grécia, havia o culto em busca do corpo e da mente perfeita para lutarem nas guerras[1]. Sendo assim, as crianças que logo ao nascerem apresentassem alguma deficiência seriam jogadas do alto de uma montanha, sob a autorização de um grupo de cinco pessoas para que fosse confirmada a deficiência ou a imperfeição.

No período da Idade Média, mais precisamente na era pré-cristã no momento da Inquisição Católica, os membros da igreja tinham a missão de matar pessoas que apresentassem qualquer deficiência, sob a alegação de que essas pessoas eram instrumentos do mal e para que não prejudicassem os puros deveriam ser sacrificadas, torturadas e até mortas.

Sobre esse acontecido, Holanda (2009, p. 50) nos diz que: "os portadores de deficiências[2] tiveram suas vidas ameaçadas, tratados como se fossem a própria materialização do mal e para combatê-los era preciso castigar, torturar e matar".

Ainda na Idade Média, por influência da Igreja Católica (na era cristã) as pessoas com deficiência não poderiam ser mortas ou torturadas, pois a Igreja pregava o amor ao próximo, e estes não seriam diferentes dos demais, sendo assim, eram dignos do dom da vida. Com isso, as pessoas com deficiencia entram em um novo cenário, ao invés de serem maltratadas e mortas, as famílias começam a rejeitá-los de outra forma, deixando-os abandonados em seus próprios leitos ou em instituições residenciais. As famílias que não encaminhavam os "defeituosos" para viver nos isolamentos, lucravam com a sua deficiência, pois os vendiam para o entretenimento das demais pessoas.

1 Bruno Ferreirahttp://www.metodista.br/cidadania/numero-59/a-sociedade-do-culto-ao-corpo-perfeito

2 Assim eram chamados de acordo com o contexo da época

ISBN: 978-85-5757-065-8

Martins (2011 p. 14) nos diz que:

> Algumas pessoas com deficiência eram utilizadas para o divertimento, em palácios e cortes reais, sendo denominadas de "bobos da corte", ou eram expostas em circos ou em praças públicas, para divertimento do público e lucro daqueles a quem eram entregues ou vendidas pelos pais.

Ao longo da História, a surdez foi alvo de incompreensão, vista apenas com aspectos negativos, os surdos foram rotulados das mais variadas formas, como doentes, loucos e ate castiga dos deuses. Somente no século XVI é que surgem os primeiros educadores de surdos,

Esse cenário de rejeição durou até meados do século XIX, ganhando destaque nas discussões apenas no século XX. Desta forma, em 1948 é que a Organização das Nações Unidas (ONU) passou a considerar todos os homens iguais através da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A partir daí começam a surgir diversas leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) entre tantas outros. Na década de 1970 ocorreram debates sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Porém não possuíam nenhum apoio governamental. Portanto, caberiam as instituições de ensino privado realizar a inclusão das pessoas com deficiências, para colocar-las na vivência com a sociedade. A Lei n°7.853/89, que diz: "Recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta".(LEI 7.853/89).

A LBI. Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Que ttrata das pessoas com deficiências. Onde estabelece no seu CAPÍTULO IV - DO DIREITO À EDUCAÇÃO.

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

no século XIX surge no Brasil o primeiro educador surdo, o Francês Hernest Huet, trazido por D. Pedro II para educar duas crianças surdas. Este educador decide fundar o Instituto Nacional de Surdos Mudos para atender crianças surdas, essa escola existe até hoje no estado do Rio de Janeiro com o nome de Instituto Nacional de Surdos (INES).

Já no século XX (década de 60), ocorre a inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares de ensino, porém essa inclusão de fato não ocorreu por motivos diversos, entre eles o despreparo dos educadores para educar crianças com necessidades educacionais especiais (NEE). Goldfeld (2002) mostra que, somente no final da década de 1970, chega ao Brasil a proposta de Comunicação Total, que se preocupa com os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre ouvintes e surdos. Nesse sistema, a língua oral é importante para o aprendizado da criança surda, no entanto, os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser desconsiderados para a aprendizagem da língua oral, com isso é necessário utilizar

ISBN: 978-85-5757-065-8

recursos espaço-viso-manuais para a comunicação.

2.1- A LIBRAS

A Língua Brasileira de Sinais teve sua origem do Alfabeto Manual Francês, é uma língua utilizada pelos surdos. Essa língua é a brasileira, cada País possui sua própria língua de sinais, por este motivo essa língua não é universal. No Brasil, a lei garante ao surdo o direito de ter um interprete de LIBRAS nas classes regulares e em outros espaços escolares que proporcione a inclusão destes alunos.

A maior parte das crianças surdas desenvolvem sua linguagem através da LIBRAS, é pelo intermédio que os surdos tem maior desenvolvimento, adquirem conhecimentos e interação social. A linguagem tem um papel muito importante no desenvolvimento do ser humano, quando estimulada precocimente, a criança apresenta maiores perspectivas para o desenvolvimento, sendo através dos gestos manuais. Esta começam a adquirir esse conhecimento através de gestos manuais, sons emitidos e expressões faciais que esse feadback vai sendo construído.

Os profissionais que atuam na língua de Sinais desde a sua legislação da sua profissão vem buscando novos conhecimentos, novas técnicas para esse ensino, pois as crianças surdas que estão inseridas na escola regular, onde seu meio social e cultural são formados por ouvintes, sem intérprete e sem professores com formação adequad.

A maioria das crianças surdas entra na escola sem ter o conhecimento da língua de sinais, por virem de famílias ouvintes que não conhecem a LIBRAS. Por isso, não basta só às escolas incluírem a LIBRAS nas salas de aula, é necessário que haja uma adequação curricular, apoio e especialização adequada para os profissionais para favorecer tanto os ouvintes quantos os surdos.

A escola tem o papel de apresentar alternativas para o engajamento e a inclusão dessas pessoas surdas nas suas salas de aula regulares. Entre os princípios da escola inclusiva se destaca que as crianças devem aprender juntas, quando possível, independente da sua dificuldade, mas que haja também um profissional qualificado para atender a essas dificuldades de aprendizagem.

Sobre isso, Damásio (2005, p.61) diz:

> A LIBRAS, língua brasileira de sinais, possibilita o desenvolvimento linguístico, social e intelectual daquele que a utiliza enquanto instrumento comunicativo, favorecendo seu acesso ao conhecimento cultural-cientifico, bem como a integração no grupo social ao qual pertence.

Para consolodar a inclusão das crianças surdas nas escolas regulares, atendendo as necessidades dos surdos e contribuir para uma melhor formação da sua cidadania, o professor precisa estar aberto para a mudança, buscando a aprendizagem da língua de sinais para que possam se conscientizar da responsabilidade pela mudança e a resolução para quebrar barreiras e melhorar a convivência entre a instituição de ensino e a sociedade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 - QUEM É O INTERPRETE DE LIBRAS?

O intérprete de Língua de Sinais é um profissional que tem conhecimento da língua de sinais e compreende a língua falada de um determinado país, sendo a pessoa qualificada para desempenhar a função de intérprete. Para entender melhor os termos usados na linguagem de sinais, o MEC listou as expressões mais utilizadas e seus significados:

> INTÉRPRETE - Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito.
>
> INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS - Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais.
>
> LÍNGUA - É um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum. A fala ou os sinais são expressões de diferentes línguas. A língua é um fato social, ou seja, um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística.
>
> LÍNGUAS DE SINAIS - São línguas que são utilizadas pelas comunidades surdas. As línguas de sinais apresentam as propriedades específicas das línguas naturais, sendo, portanto, reconhecidas enquanto línguas pela Linguística. As línguas de sinais são visuais-espaciais captando as experiências visuais das pessoas surdas.
>
> LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - A língua brasileira de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras.
>
> LINGUÍSTICA - É a ciência da linguagem humana.
>
> LIBRAS - É uma das siglas para referir à língua brasileira de sinais: Língua Brasileira de Sinais. Esta sigla é difundida pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS.
>
> TRADUTOR - Pessoa que traduz de uma língua para outra. Tecnicamente, tradução refere-se ao processo envolvendo pelo menos uma língua escrita. Assim, tradutor é aquele que traduz um texto escrito de uma língua para a outra.
>
> TRADUTOR-INTÉRPRETE - Pessoa que traduz e interpreta o que foi dito e/ ou escrito.
>
> TRADUTOR-INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS - Pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquermodalidades que se apresentar (oral ou escrita).
>
> TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA - É o processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), processá-la e passar para a outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação.
>
> TRADUÇÃO-INTERPRETAÇÃO CONSECUTIVA - É o processo de tradução- interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo), [...].

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.3 - O PAPEL DO INTÉRPRETE EM SALA DE AULA.

Existe uma discussão a respeito do papel do intérprete de LIBRAS em sala de aula, uma vez que este pode ser confundido com o papel do professor. No entanto, é preciso que os dois profissionais desenvolvam papeis diferente em sala de aula. O professor deve ser responsável pelo ensino e por seus alunos, já o intérprete atua como mediador entre o professor e o aluno, fazendo a interpretação dos conteúdos trabalhados pelo professor para a lingua de sinais. O professor não pode delegar ao intérprete responsabilidades educacionais, algo que muitas vezes é confundido pelos alunos surdo/deficientes auditivos, uma vez que possuem uma relação maior com o intérprete.

No Brasil, a presença de intérpretes de LIBRAS data nos anos 80, com trabalhos religiosos. De lá pra cá, foi realizado vários estudos, congressos e com movimentos na defesa da Normatização da LIBRAS. No dia 24 de abril de 2002, foi homologada a Lei Federal que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial das comunidades surdas brasileiras: LEI N° 10436, DE 24 DE ABRIL DE 2002, que garante, entre outras coisas, a obrigatoriedade da inclusão da LIBRAS como componente curricular na formação de professores. Essa lei representa um passo fundamental no processo de reconhecimento e formação do profissional intérprete da língua de sinais no Brasil, além de abrir oportunidade no mercado de trabalho de forma legal.

A presença de um profissional intérprete de LIBRAS é previsto em lei, como já visto, e devem ser observados os seguintes preceitos éticos, descrito o código de ética que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes (FENEIS):

> Confiabilidade - sigilo profissional; Imparcialidade - o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias; Discrição - o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação; Distância profissional - o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados; Fidelidade - a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito.

O intérprete especialista para atuar na área da educação deverá ter um perfil imparcial para intermediar as relações entre os professores e os alunos, bem como, entre os colegas surdos e os colegas ouvintes. Tem a função de ser o canal comunicativo entre o aluno surdo, o professor, colegas e equipe escolar. Seu papel em sala de aula é servir como tradutor entre pessoas que compartilham línguas e culturas diferentes. Essa atividade exige estratégias mentais na arte de transferir o conteúdo das explicações, questionamentos e dúvidas, viabilizando a participação do aluno em todos os contextos da aula e fora dela, nos espaços escolares. Intérprete - Pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito. Intérprete de língua de sinais - Pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais. A língua brasileira de sinais é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.4- METODOLOGIA.

A pesquisa foi realizada foi uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de Mossoró/RN, Escola Estadual Cônego Estevam Dantas, situada no Bairro Alto da Conceição na qual estuda uma aluna surda. A Escolha se deu pelo fato da escola fazer parte da proposta de pesquisa, pelo fato de trabalhar com vários tipos de deficiências, e principalmente pela temática escolhida a surdez.

A metodologia utilizada na pesquisa é de caráter qualitativo. De acordo com Minayo (1994), esta pesquisa interpreta questões muito particulares, preocupando-se com uma condição real. A pesquisa qualitativa, busca a compreensão de fatores específicos em profundidade, sem a necessidade de dados estatísticos ou regras, a análise ocorre de forma interpretativa e descritiva. Ou seja, essa pesquisa trabalha com representatividade da intuição, da exploração e do subjetivismo.

A abordagem foi um estudo com uma aluna e uma intérprete. Elaboramos um questionário com quatro perguntas para a intérprete para compreender o processo e a atuação da intérprete. As contribuições da sua atuação para as mudanças na vida e na aprendizagem da aluna, para averiguar se ouve mudanças no comportamento da aluna, as contribuições para a aprendizagem signifcativa, as transformações no entrozamento com os demais alunos da sala, seu do ciclo de amizade, bem como, o processo aceitação e inclusão.

3- RESULTADOS E DISCUSSÃO:

No decorrer da produção deste artigo discutimos sobre os fatos históricos da inclusão ao longo dos séculos. Percebemos que ocorreram muitas dificuldades de enfrentamentos por parte das pessoas que tem algum tipo de deficiência, e que essa dificuldades foram necessárias para a viabilização do processo de inclusão dessas pessoas para conquistassem seus direitos e sua vez na nossa sociedade e também no espaço escolar. Apresentaremos os resultados da coleta de dados realizada a partir do qestionário com a intérprete

Por tanto, no decorrer da execução do artigo, fez-se entrevista como a intérprete de LIBRAS que desenvolve seu trabalho na escola. Foi perguntado a esta intérprete os seguintes quastionamentos.

1- Qual a importância de um professor dominar a língua de sinais?	*Todo professor que aprende o básico em LIBRAS possibilita ao surdo uma inclusão e faz com que o mesmo, se perceba como parte participativa no meio a qual está inserido. Por isso, é de extrema importância o conhecimento da língua de sinais, pois permitir a inclusão dos surdos no mundo que é dominado pelos ouvintes.* *O intérprete da língua de sinais possibilita a comunidade surda a interagir com os ouvintes e com isso quebrar paradigma social, e cultural, levando as pessoas a enxergar o surdo como sujeito participativo com opiniões, desejos e vontades próprias tendo somente a comunicação como sua limitação.*

ISBN: 978-85-5757-065-8

2- Como você vê a necessidade do intérprete de LIBRAS para o processo inclusivo?	*O intérprete é um sujeito de interação social engajado e ativo na comunicação. Este profissional surge como um recurso indispensável na inclusão dos surdos, pois vai proporcionar a comunicação entre o aluno surdo com os alunos ouvintes como também com os demais membros da sociedade.*
3- De que forma vc auxilia a aluna surda a melhorar a aprendizagem e facilita seu processo de inclusão?	*Como intérprete de sala de aula, busco brevemente os conteúdos que serão ministrados pelo professor a fim de estudar e conhecer os assuntos para interpretar da melhor forma possível os conceitos ministrado pelos docentes da sala. Vale salientar que o intérprete não é habilitado para lecionar, mas para transmitir o que lhe é solicitado.* *Percebo que a aluna mudou sua formaa de entrozamento com outros alunos e segundo os professores, houve grandes mudanças na aprendizagem em todas as disciplinas.*
4- Em sua opinião, a falta de professores qualificado sem em LIBRAS prejudicar o aprendizado de um aluno surdo nas escolas e *como você sente em relação as mudanças ocorridas na vida da aluna?*	*Sim, todo profissional da educação que não está preparado para receber alunos com necessidades educacionais especiais causa retrocesso no processo de ensino aprendizagem. O aluno surdo que não tem um intérprete em sala de aula tende a se prejudicar, pois o mesmo está inserido na sala de aula regular e por falta de compreensão do que esta sendo passado não consegue progredir. O professor nessa perspectiva deve buscar metodologias diferenciadas para que o aluno surdo consiga desenvolver seus conhecimentos. Sinto-me realizada, pois na minha profissão, nem sempre somos entendidos como deveria, mas ajudar a uma aluna a se desenvolver intelectualmente m proporciona uma felicidade e saber que cumpri um dever. Ver os olhos da aluna brilhando de felicidae por ter obtido uma nota boa, isso não tem preço.*

Podemos enfatizar que através das respostas da interprete, que os profissionais docentes não compreendem a real função da sua profissão, dificultando a interação entre a comunidade escolar, família e o aluno. O intérprete é um profissional de interação social, envolvido na comunicação da língua de sinais, contribuindo para o processo de inclusão dos alunos surdos. É possível compreender a partir das respostas, queo profissional que aprende o básico em LIBRAS possibilita ao surdo a inclusão para que se perceba participativo no meio que está inserido. Enfatiza em suas respostas que o intérprete emerge como um recurso indispensável na inclusão dos surdos pois proporciona a comunicação entre todos os membros da sociedade.

Em relação aos conteúdos minstrados em sala de aula, é preciso também claro que o interprete não é habilitado para lecionar, mas para transmitir o que lhe é solicitado, aquilo que o professor da disciplian repassa, o interprete apenas interpreta. A falta do intérprete em sala de aula tende a prejudicar o aluno surdo, uma vez que este está inserido na sala de aula regular. Partindo do princípio que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é uma língua como outra

ISBN: 978-85-5757-065-8

qualquer e está composta por todos componentes pertinentes como gramática, semântica, pragmática, sintaxe, entre outros, mas na sua origem. A interprete relata que esta língua de sinais me possibilitou ajudar a comunidade surda a interagir com os ouvintes e com isso quebrar paradigmas social, e cultural, levando as pessoas a enxergar o surdo como sujeito participativo com opiniões, desejos e vontades próprias.

Nesse processo entra em consonância a formação coninuada para os profissionais da área educacional como fundamento essencial no processo de transformação do sistema educacional ressaltando a ordem das possibilidades de extrapolar as barreiras, de modo geral no que se refere as barreiras atitudinais que envolvem principalmente, a cultura em todos os espaços sociedade na busca de respostas e elucidações que auxiliem nas desenvolturas, potencialidades e habilidades das pessoas surdas, para que possam adentrar no contexto inclusivo.

> O Decreto 5.626/2005 garante o atendimento às necessidades específicas do surdo, seja na escola inclusiva ou numa escola bilíngue.
> A Lei 13.146/2015, com aprovação recente, também determina em seu artigo 28 a garantia de:
> IV - oferta de educação bilíngue, em LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas, e classes bilíngues e em escolas inclusivas;
> XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e interpretes de LIBRAS, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;
> XII - oferta de ensino da LIBRAS, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação. Sistema.

Desta forma, o trabalho não esta destinado a criar conceitos fechados, prontos e inacabados, este foi feito com o intuito de se obter mais informações sobre a atuação do intérprete de LIBRAS na escola pública para auxiliarem aos surdos na compreensão e nas aprendizagens significativas.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de conclusões, entendemos que para acontecer um processo de inclusão, bem como, para o bom desenvolvimento da aprendizagem de alunos surdos na instituição educacional, não basta apenas garantir a matrícula e a frequência como reza no Decreto 5.626/2005, que garante o atendimento às necessidades específicas do surdo, seja na escola inclusiva ou numa escola bilíngue. É preciso oportunizar aos alunos uma aprendizagem significativa e inclusiva. Conforme podemos observar nos itens da Lei 13.146/2015, o ensino da LIBRAS deve ser presença obrigatória na escola. E, para que o atendimento educacional especializado possa contribuir na escolarização do aluno surdo em escolas inclusivas, é preciso atuar diante dos seguintes aspectos: - oferta do atendimento educacional que desenvolva o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS; - oferta do atendimento educacional

ISBN: 978-85-5757-065-8

especializado para o ensino da Língua Portuguesa, conforme prevê o Decreto 5.626/2005 em seu Art.14.

A partir das análises colhidas, é visto que nas escolas regulares falta Políticas Públicas municipais e estaduais que dificultam o processo de inclusão de maneira satisfatória, também por falta de capacitação de alguns profissionais da comunidade escolar. A atuação do interprete de LIBRAS é fundamental para o bom desenvolvimento das capacidades. Os intérpretes de Língua de Sinais surgiram devido à necessidade da comunidade surda possuir um profissional que auxiliasse no processo de comunicação com as pessoas ouvintes. Inicialmente, a atuação era informal, ou seja, pais ou membros da família das pessoas surdas faziam essa função.

Assim, sua atuação em sala de aula é de fundamental importância para a aprendizagem de alunos surdos. Sua função é interpretar de uma dada língua de sinais para outro idioma, ou deste outro idioma para uma determina língua de sinais. O intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função. Ele deve ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de possuir formação específica na área de sua atuação.

O que acontece na sala de aula é tentativa de integração de um aluno surdo, é preciso um preparo do ambiente escolar para receber de maneira inclusiva, não é somente o atendimento educacional especializado que ajudará na inclusão desse aluno, mas a formação de um intérprete para auxiliar esse aluno no processo de inclusão escolar.

Esperamos que a partir destas reflexões os profissionais se engagem na prespectiva de procurar cada vez mais esclarecimentos, bem como aperfeiçoamento para que realmente as Pessoas com Deficiências sejam aceitas e atendidas, mesmo sabendo-se que necessitam de um maoir cuidado em alguns pontos, mas que possam adentrar em todos os espaços sociais e de educação como um todo. Desta forma o artigo não se dá por acabado e sim como uma fonte a ser explorada, pois contruiu para a reflexão sobre as práticas pedagógica da escola citada, bem como dos professoress envolvidos com a aluna surda, atentando para a participação igualitária e inclusiva.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. Campinas: Papirus. p.28. 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 34. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, edição Câmara, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 5.236**, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamentada a Lei nº 10.436**, de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Diário oficial da União, Brasília/DF, 23/12/2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva/ Secretária de Educação Especial.** Brasília: Secretária de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa/ Secretária de Educação Especial**; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Acesso em: 01/07/2015.

ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** 2. Ed. Mossoró-RN, 2014.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda. Linguagem e Cognição Numa Perspectiva Sócio-Interacionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

HOLANDA, T. **Uma questão de inclusão: diálogos sobre educação inclusiva travados no seio espaço escolar.** Trabalho Monográfico. Guarabira/PB: UEPB, 2009. Disponível em:http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf (Acessado em 10 de dezembro de 2015).

LEI 9.394, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

SANTIAGO, Sandra Santiago. **A LIBRAS COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO SOCIAL.** Disponível em: http://profasandrasantiago.blogspot.com.br/2012/11/a-libras-como-instrumento-de-inclusao.html (Acessado em 12 de dezembro de 2015).
http://www.metodista.br/cidadania/numero-59/a-sociedade-do-culto-ao-corpo-perfeito
O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / **Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos** - Brasília : MEC; SEESP, 2004. 94 p : il.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA.
PERGUNATAS PARA INTERPRETE

1- QUAL A IMPORTÂNCIA DE UM PROFESSOR DOMINAR A LÍNGUA DE SINAIS?

2- COMO VOCÊ VÊ A NECESSIDADE DO INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA O PROCESSO INCLUSIVO?

3- DE QUE FORMA VOCÊ AUXILIA A ALUNA SURDA A MELHORAR A APRENDIZAGEM E FACILITA SEU PROCESSO DE INCLUSÃO?

4 - EM SUA OPINIÃO, A FALTA DE PROFESSORES QUALIFICADO SEM EM LIBRAS PREJUDICAR O APRENDIZADO DE UM ALUNO SURDO NAS ESCOLAS E COMO VOCÊ SENTE EM RELAÇÃO AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA VIDA DA ALUNA?

ACESSIBILIDADE ARQUITETÔNICA NA ESCOLA MUNICIPAL BENVINDA NUNES TEIXEIRA NO MUNICÍPIO DE GUAMARÉ/RN

Maria Das Graças Félix De Souza
Ady Canário de Souza Estevão

RESUMO

A temática surgiu em virtude de trabalhar em um espaço educacional como docente desde o ano de 2009, e constatar a fragilidade de acessibilidade arquitetônica para com o alunado e toda comunidade escolar que tem deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Este trabalho busca averiguar como se encontra a acessibilidade arquitetônica de uma escola municipal considerada de grande porte, e a maior no município, uma vez que passou por uma ampla reforma no ano de 2016. O embasamento teórico para realização desta pesquisa foi com as legislações, entre outros parâmetros legais, que regulamentam normas para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Sabe-se que estas legislações não têm garantia que sejam cumpridas, principalmente nos sistemas educacionais, como se pode constatar na escola supracitada, por não dispor da acessibilidade básica para esse público específico. As observações iniciadas ainda em 2016 tiveram maior enfoque no ano de 2017, no período de 05 de março a 30 de maio, por meio de observações diárias e registros. A metodologia utilizada foi de natureza quantitativa e qualitativa, averiguando, espaços acessíveis, sinalizações e tudo e qualquer área dentro do âmbito escolar de acesso ao alunado, além de funcionários que têm deficiência e/ou mobilidade reduzida. Constata-se que na escola há, sim, público considerável com alguma deficiência física e dificuldade motora que os leva a reduzir a mobilidade. Com este trabalho foi visto que há uma disparidade entre o que diz a lei e a realidade educacional de ensino. Assim, a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, sediada no município de Guamaré\RN, não se encontra 100% acessível para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Embora seja uma escola de grande porte e que dispõe de um corpo docente qualificado, sua parte arquitetônica apresenta barreiras de inclusão. Vale destacar que não há pretensão de esgotar aqui este estudo; o mesmo servirá de subsídio para pesquisas futuras, como também norteará para recorrer aos que de verdade devem garantir a eficácia de acesso e permanência das pessoas com esse perfil no espaço escolar.

PALAVRAS-CHAVE: ACESSIBILIDADE; ESCOLA PÚBLICA; ADAPTAÇÃO.

ABSTRACT

The theme came from by virtude of working in an educational space as teacher since the year 2009, and finding the fragility of architectural accessibility for the students and school community who has physical disability and/or reduced mobility. This work looks to investigate how it is the architectural accessibility of a municipal school considered of large size, and the biggest in the city, since it went through a great reform in the year 2016. The theoretical basis for conducting this research was the legislation, among other legal parameters, that regulate standards for people with physical disabilities and/or reduced mobility. It is known that these laws don't have assurance to be fulfilled, mainly in the educational systems, as can be seen in the said school because it doesn't have basic accessibility for this specific public. The observations started in 2016 were more focused in the year 2017, from March to May, through daily observations and records. The methodology used was of a quantitative and qualitative nature, investigating accessible spaces, signs and any and all areas within the scope

ISBN: 978-85-5757-065-8

of school access to the student, in addition to employees who have disabilities and/or reduced mobility. It is noticed that in the school there is indeed considerable public with some physical deficiency and motor difficulty that causes them to reduce the mobility. With this work it was seen that there is a disparity between what the law says and the educational reality of teaching. Thereby, the Municipal School Benvinda Nunes Teixeira, located in the City of Guamaré/RN, is not 100% accessible for people with physical disabilities and /or reduced mobility. Although it is a large school and has a qualified faculty, its architectural part presents barriers to the inclusion. It is worth mentioning that there is no pretension to exhaust this study here; it will serve as a subsidy for future research, but will also guide the use of those who really must guarantee the effective access and permanence of people with this profile in the school space.

KEY-WORDS: ACCESSIBILITY; PUBLIC SCHOOL; ADAPTATION.

1. INTRODUÇÃO

O direito à acessibilidade educacional é garantido por lei, mas se sabe que não é o que acontece na prática. Deparando-se com a realidade de alunos/as, funcionários/as e o público escolar em geral, e seus processos cotidianos de locomoção, socialização e comunicação, este trabalho se embasa nas legislações que amparam estas pessoas que não deixam de ser cidadãos por causa de suas deficiências, e ou limitações, sendo assim, também merecem atenção social e o cumprimento de leis que os assegure o direito de ir e vir como os demais integrantes da sociedade. Assim, o objetivo do trabalho é averiguar como se encontra a acessibilidade arquitetônica na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, no município de Guamaré\RN.

A escolha da temática acessibilidade arquitetônica na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira no Município de Guamaré/RN, se deu, em virtude de ser professora nesta, no município de Guamaré\RN, considerada de grande porte, além de ser a maior instituição de ensino público da cidade. Comporta 14 salas de aula em três turnos, atendendo 938 alunos diariamente e dispõe de sala de biblioteca, sala de professores, direção, secretaria, almoxarifado, auditório, pátio, corredores, quadra de esportes, banheiros, laboratório de informática e uma sala de Atendimento Educacional Especializado.

A presente pesquisa averiguou se a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, no município de Guamaré\RN, encontra-se acessível a todos as pessoas que dela necessitam e quais as legislações que amparam a adaptação de espaços educacionais públicos municipais para as pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. O foco da pesquisa foi analisar a acessibilidade arquitetônica, já que recentemente no ano de 2016, passou por uma ampla reforma, contudo, entende-se que seria feita adaptação para atender a todo e qualquer cidadão que necessite entrar e sair da escola, seja ele com ou sem deficiência física.

Entretanto, essa não é a realidade. A escola supracitada se apresenta como principal centro educacional do município, em todos os aspectos, não podendo ser diferente com a adaptação física para receber indivíduos que possuem as mais diversas deficiências e/ou mobilidade

ISBN: 978-85-5757-065-8

reduzida. Ainda na pesquisa foram analisados os acessos de entrada na escola, as salas de aulas, os banheiros, a quadra de esportes, refeitório, secretaria escolar, biblioteca e todos os espaços de convívio escolar, como também, consultados os documentos que asseguram a inclusão de pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida.

Assim surgem alguns questionamentos que necessitam ser esclarecidos, conforme institui a, Lei nº 13.146, BRASIL, 2015

> É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

De acordo com esta mesma Lei, nº 13.146, (BRASIL, 2015). Art. 28, inciso II afirma que:

> Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena".

Diante do exposto, entende-se que é um direito de todos, frequentarem qualquer espaço com dignidade, mas será que vem sendo respeitado esse direito em relação à acessibilidade na E.M.B.N.T.? Nossos alunos e o público escolar estão tendo sua inclusão plena, uma vez que a escola não se encontra 100% acessível? Ou ainda, se o poder público sabe de suas incumbências sobre a lei, o que acontece que arquitetonicamente muitas escolas não estão acessíveis, mesmo depois de passarem por amplas reformas?

Também na mesma legislação, BRASIL. Lei nº 13.146, 2015. Capítulo IV no Art. 27,

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

As legislações para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida são de uma linguagem bem acessível, entende que todos que irão aprimorar os sistemas educacionais, compreendam todas as necessidades de acesso e permanência, como também a participação na aprendizagem. Logo, as políticas de inclusão para este público, parecem ser fragilizadas, devido à oferta de minimização de barreiras não ganhar destaque, como percebido na escola em estudo. Muitas vezes os profissionais da educação não conseguem desenvolver um trabalho de inclusão na sua excelência, em virtude de barreiras arquitetônicas existentes no meio. Quando a escola em estudo iniciou sua reforma entendia-se que este inciso seria atendido.

De forma semelhante também determinam as Leis n° 10.098, BRASIL,2000, n° 10.048 BRASIL,2000 e Decreto n° 5.296, BRASIL, 2004, "a concretização de espaços adaptados para pessoas deficientes faz-se necessário para a plenitude de acessos de todos, amparando especificamente os indivíduos com determinadas limitações e restrições físicas".

ISBN: 978-85-5757-065-8

Sustentando o exposto, a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, Art. 2º, BRASIL, 2015 define pessoa com mobilidade reduzida aquela que:

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Logo, estes estudos se atêm a pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Parafraseando as Normas da ABNT, NBR, 3º versão, BRASIL, 2015, é entendido que pessoas com mobilidades reduzidas, são aquelas permanentemente ou provisoriamente as quais é limitado o acesso de relacionar-se com o meio social na sua totalidade, incluindo pessoas com "deficiência, idosa, obesa, gestante, entre outros". Como se vê, o termo "mobilidade reduzida" abarca uma diversidade de pessoas, onde podemos considerar que em uma escola de grande porte, como esta já citada, há, sim, alguma nessa situação, haja vista que circula uma média diária de mil pessoas entre professores, funcionários, alunos e comunidade escolar como um todo.

O acesso a todos os ambientes escolares na E.M.B.N.T., para pessoas com mobilidade reduzida, fica limitado uma vez que a acessibilidade não existe, considerando que o indivíduo deve ter autonomia e segurança para circular em todos os ambientes escolares, e para participar de eventos no andar superior da escola se torna impossível já que não possui elevador nem rampas de acesso, apenas escadas.

A base teórica deste trabalho está fundamentada principalmente sob a legislação que ampara a integridade do indivíduo com deficiência física e ou mobilidade reduzida, na perspectiva de que deverá ser visto como cidadão de direitos e deveres. Assim, elencamos o inciso **I,** do art. 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394 de 20 de dezembro de 1996, onde afirma diante dos Princípios e Fins da Educação Nacional, "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola".

Entende-se que a legislação é bem fulgente quanto ao acesso e à permanência na escola. Costumeiramente se ouve pessoas questionando que o país precisa criar leis que amparem as pessoas com deficiência, no entanto, diante dos estudos realizados, ficou compreendido que as leis já existem, e inclusive são bem acessíveis quanto ao processo de inclusão e acessibilidade, o que falta é serem fiscalizadas e cumpridas.

O que não é compreensível, portanto, é: por que os próprios governantes que firmam estas leis não se detêm a fiscalizar seu cumprimento? Outrossim, quando são repassados investimentos públicos para realização de obras arquitetônicas e/ou reformas, estes são calculados para que arquitetonicamente atendam a todo o público? Aqui poderia elencar vários questionamentos, contudo, as respostas não seriam dadas neste mesmo trabalho.

Em loco, é perceptível que há uma disparidade entre o que diz a lei e o que se vê na prática; isso não só no campo de pesquisa, mas também em outros segmentos públicos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2. METODOLOGIA

A pesquisa empírica, foi realizada na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, no município de Guamaré\RN. A mesma oferta Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos - 4º e 5º períodos, funcionando nos turnos, matutino, vespertino e noturno. Os gestores atuais foram escolhidos de forma democrática em eleições no ano de 2016.

A escola foi fundada em 1979, onde iniciou de pequeno porte, e neste período passou por várias reformas, até a mais recente iniciada no ano de 2015 e finalizada em 2016, (PPP, equipe técnica, 2012, sem paginação) A instituição educacional dispõe do Projeto Político Pedagógico (PPP), que tem como missão "formular, direcionar, acompanhar e avaliar a política educacional da escola bem como assegurar e oferecer um ensino de qualidade". Seu objetivo é "proporcionar aos alunos a formação necessária para que dê continuidade a uma realidade educacional dialética e crítica mediante a participação efetiva dos que fazem parte da educação nas suas múltiplas dimensões" (PPP, equipe técnica, 2012, sem paginação)

A equipe pedagógica é composta por supervisor, coordenador, direção, vice-direção, técnico administrativo, professores e professores auxiliares. Os demais funcionários são inspetores de turno, porteiro, cozinheira, merendeira, Assistentes de Serviços Gerais, (ASGs), técnico de almoxarife, que ao todo, totaliza em 141 servidores, atendendo nas três modalidades.

A iniciativa de abordar a temática acessibilidade arquitetônica na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira no município de Guamaré/RN, surgiu em virtude de trabalhar em um espaço educacional como docente desde o ano de 2009, e constatar a fragilidade referente à acessibilidade arquitetônica para com o alunado e toda comunidade escolar que tem deficiência física e/ou mobilidade reduzida. O objetivo desta busca é averiguar como se encontra a acessibilidade arquitetônica de uma escola municipal considerada de grande porte e a maior no município, uma vez que passou por uma ampla reforma no ano de 2016.

Arquitetonicamente a escola é composta por 01 guarita, hall de entrada, 01 secretaria escolar ampla e arejada, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica com 02 banheiros internos, 01 sala de professores, pátio com pilastras, 14 salas de aulas, 01 sala Multifuncional, 06 banheiros divididos em masculino e feminino, refeitório, 01 laboratório de multimídia, sala de atendimento Educacional Especializado (AEE), escada de acesso ao piso superior, cozinha, quadra de esportes, auditório, jardins laterais, almoxarife e amplos corredores tanto no piso inferior quanto no superior.

As observações empíricas ocorreram nos turnos, matutino, vespertino e noturno. No primeiro momento, observou-se a entrada e saída do público escolar e toda parte de acesso inicial da entrada, como também se há e quais as sinalizações que dispõe de informações essenciais como: símbolos de acesso, símbolos intencionais de banheiros, sanitários, escadas, elevadores, sinalização táteis diversas, rampas de acesso e portas alargadas de todos os espaços escolares. As observações foram registradas para possíveis análises.

A parte térrea da escola comtempla entrada inicial, 01 guarita, hall de entrada, 01 secretaria escolar ampla e arejada, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica com

ISBN: 978-85-5757-065-8

02 banheiros interno, 01 sala de professores, pátio com pilastras, 08 salas de aulas, 01 sala Multifuncional. 02 banheiros sendo 01 masculino e 01 feminino, refeitório, 01 laboratório de multimídia, duas escada de acesso ao piso superior, biblioteca, 01 auditório, 01 refeitório, cozinha, amplos corredores e uma quadra de esportes.

No segundo momento, observou-se o piso superior, que dispõe de 01 auditório com 02 banheiros internos, sendo 01 masculino e 01 feminino, 01 biblioteca, 06 salas de aula, dois banheiros, masculino e feminino e amplos corredores.

As observações mais intensas iniciaram ainda no ano de dois mil e dezesseis, quando começou a reforma, e se estendeu até o mês de maio do ano em curso. Vale ressaltar que atuo como docente na referida escola desde o ano de dois mil e nove.

Posteriormente, foi examinado o quantitativo de alunos, professores e funcionários da escola, como também o quantitativo com mobilidade reduzida ou deficiência, que circula diariamente no âmbito escolar, nas modalidades dos Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

TABELA 01_ QUANTITATIVO DE ALUNOS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS

CORPO DOCENTE TOTAL	ALUNOS DE 1º AO 5º ANO TOTAL	ALUNOS DE 6º AO 9º ANO TOTAL	ALUNOS DA EJA TOTAL	CORPO DISCENTE TOTAL	TOTAL DE FUNCIONÁRIOS
53	608	178	148	938	88

Como se pode constatar, o quantitativo de pessoas que circulam no âmbito escolar, diariamente, ultrapassa mil pessoas. Entre as quais há, sim, pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida, ressaltando que esta pesquisa não adentrou em averiguar as famílias dos alunos; elas frequentam também o espaço escolar.

TABELA 02_ QUANTITATIVO DE ALUNOS E FUNCIONÁRIOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA E/OU MOBILIDADE REDUZIDA

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA TOTAL	PROFESSORES COM DEFICIÊNCIA FÍSICA TOTAL	ALUNOS COM MOBILIDADE REDUZIDA	PROFESSORES COM MOBILIDADE REDUZIDA	FUNCIONÁRIOS COM MOBILIDADE REDUZIDA E OU DEFICIÊNCIA FÍSICA
02	_____	11	02	03

Na escola existe um público com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Entre os alunos com dificuldade motora se percebe alunos com síndrome de Down, deficiências múltiplas e autismo grave, como também, alunas de EJA gestantes, outras que necessitam conduzir seus filhos menores para a escola, por não ter com quem deixar, e esse público por sua vez, ocupa as salas de aula do andar superior. Por fim, foram vistos os documentos de amparos legais que apontam as garantias de todo e qualquer cidadão como sujeito de direito,

ISBN: 978-85-5757-065-8

embora estes documentos não garantam que tais direitos sejam cumpridos.

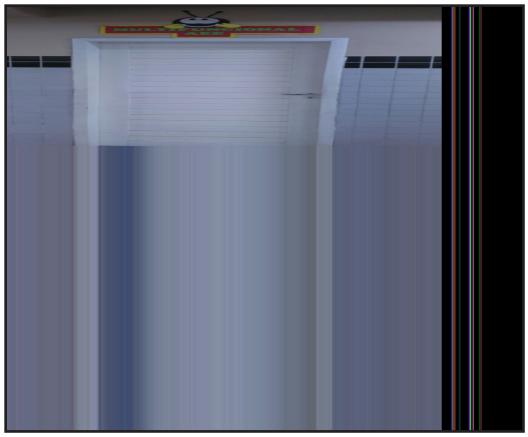
3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste trabalho apontam alguns fatores que não são favoráveis a pessoas que se apresentam com deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Na investigação ficou explícito que a E.M.B.N.T. não dispõe de acessibilidade total para cadeirante, apenas na entrada da escola, visto que há uma rampa ao lado dos degraus e na área de circulação do primeiro piso.

Figura-01, Entrada da escola.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura-02, Área de circulação 1º piso



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Percebe-se ainda que na parte térrea as portas de acesso às salas de atendimento ao público (alunado), como: secretaria escolar, direção, laboratório de informática, sala de coordenação pedagógica e nem todas as salas de aulas têm suas portas alargadas favoráveis para cadeirantes, apenas a sala de Atendimento Educacional Especializado e os banheiros, que além de acessível entrada, dispõe de barras.

Sabe-se que para esses cidadãos "especiais" são criadas várias leis, entretanto, diante desta realidade, cabe aqui o seguinte questionamento: uma escola considerada de grande porte, que dispõe de inúmeras salas de acesso ao alunado, apenas os banheiros e a sala do AEE são arquitetonicamente acessíveis a cadeirantes?

Figura-06 Banheiro adaptado

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Figura-07 Sala do AEE

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Compreende-se que o Estatuto da pessoa com deficiência é bem claro quanto à acessibilidade para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, acrescentado ainda, que "toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação". Assim, entende-se que na escola supracitada, as salas de acesso ao público, seja ele alunado e/ou de funcionários, todos sem exceção, teriam acesso aos espaços da escola. Logo, esta não é a realidade, uma vez que o acesso para o público cadeirante é apenas no primeiro piso, visto que a escola não tem elevador nem rampa de acesso ao andar superior, apenas escada.

Vale ressaltar que a biblioteca e o auditório, como também algumas salas de aulas, ocupam o piso superior. Outro ponto relevante observado foi que nenhum espaço interescolar dispõe de placas de sinalização, todavia, dispõe de corrimãos nas escadas de acesso ao piso superior e no banheiro adaptado. Este é apenas um na escola, localizado no primeiro piso.

Figura-08, Escada de acesso ao piso superior

Fonte: Dados da pesquisa ,2017

Figura-09, Espaço destinado ao elevador

Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Diante do exposto cabem mais questionamentos: então este público não terá acesso aos demais espaços escolares? Seu aprendizado e/ou locomoção será restrito apenas ao banheiro, refeitório, área de circulação térrea, e/ou sala do AEE? Estes que têm suas entradas acessíveis para cadeirantes, ou ainda, como se dá a inclusão desta pessoa neste espaço? Ficou compreendido que quando acontece algum evento que utilize o auditório, o aluno e/ou funcionário, como também qualquer membro da comunidade escolar não poderá participar em virtude da inacessibilidade, já que também não dispõe de rampas de acesso.

O andar superior dispõe de salas de aulas, banheiros, auditório e biblioteca, além de imensos "corredores".

As legislações consultadas indicam todas as seguridades das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, comparando com a realidade escolar, não apenas da escola em investigação, mas de outras no mesmo município, onde se vê que há uma disparidade entre o que diz a lei e o que acontece na prática.

Incluindo as três modalidades de ensino, Anos iniciais, Anos finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a escola conta com um total de 934 alunos, 141 funcionários e professores,

entre estes, há 02 alunos cadeirantes, 16 pessoas com mobilidade reduzida,

Atualmente, não há nenhum funcionário cadeirante e/ou com deficiência física, mas sim com mobilidade reduzida, entre estes, há idosos, obesos e gestantes. Deve-se considerar que a maioria destes não é funcionário efetivo, então este público é flutuante, dependendo da necessidade; porém, atualmente conta um número de pessoas com ou sem deficiência, quando no dia seguinte, pode aumentar ou diminuir, dependendo da necessidade. Como se pode constatar, o quantitativo de pessoas que circulam no âmbito escolar, diariamente, ultrapassa mil pessoas, ressaltando que esta pesquisa não adentrou em averiguar as famílias dos alunos; elas frequentam também o espaço escolar.

Sobretudo, se faz forçoso perguntar: como atender este público e incluir plenamente, uma vez que há numerosas barreiras arquitetônicas básicas que dificultam o acesso e permanência do público escolar? Aqui não cabe responder a esta pergunta, mas refletir sobre a problemática.

Frequentemente se percebe a criação de inúmeras políticas públicas de inclusão social, como também propagandas de diversas naturezas, abordando a temática, "INCLUSÂO", portanto, a própria escola onde se entende ser o canal mais necessário de inclusão faz uma reforma arquitetônica em pleno século XXI, e não atende às necessidades de acessibilidade básicas ao público; isso, considerando o que sinaliza a legislação vigente.

Foi visto que toda e qualquer área de entrada e permanência no primeiro piso é acessível a cadeirantes. A área de circulação é ampla, embora não dispõe de piso tátil, nem sinalização, como já mencionado anteriormente, enquanto a entrada para refeitório e cozinha, como também da quadra de esportes dispõe de rampas, e a entrada de ambos é favorável.

4.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrar uma escola municipal plenamente acessível nos dias atuais não é uma tarefa fácil. Os procedimentos de averiguação desta pesquisa mostraram que a legislação brasileira não é garantia de inclusão social, tampouco de pessoas que têm deficiência física e/ou mobilidade reduzida. Os principais métodos de estudo desta pesquisa foram observações, registros e análise dos documentos que amparam o público aqui mencionado com tais necessidades especiais.

A acessibilidade básica para inserção e permanência deste público escolar não atende ao que diz a legislação brasileira de acessibilidade e inclusão. Os resultados obtidos nos permitem pensar que a gestão escolar não é responsável pela questão da acessibilidade arquitetônica da rede municipal, mesmo ela tendo conhecimento da necessidade educacional da escola.

Este estudo mostrou a disparidade que há entre o que rege a legislação que ampara as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida e a realidade no que se refere à acessibilidade arquitetônica da E.M.B.N.T., no município de Guamaré\RN. Ainda, se faz forçoso um olhar mais intencional, considerando a adversidade social que necessita destes espaços no mínimo de 200 dias letivos no ano.

Diante das consultas na legislação brasileira, viu-se que é de uma linguagem acessível e compreensível, assim não se entende o motivo pelo qual a lei e a acessibilidade arquitetônica não são atendidas na totalidade. Os resultados obtidos não foram satisfatórios, por ficar

ISBN: 978-85-5757-065-8

evidente a diversidade de recursos arquitetônicos necessários para que a escola seja acessível ao público com deficiência física e dificuldade de locomoção, e a escola está aquém do que fundamentam os documentos da constituição federal.

Sabe se que a acessibilidade é um fator essencial na vida deste público, logo, como se dá à inclusão destas pessoas que dependem de condições mínimas para o acesso e permanência na escola? O que se vê atualmente é uma cobrança muito acirrada ao trabalho docente para cumprir as grades e as legislações vigentes referentes ao ensino. Entretanto, deixa-se de fazer o que é de competência dos próprios cobradores, intensificando a cobrança nos docentes. Aqui cabe mais um questionamento: será que a deficiência arquitetônica da escola em estudo também é de responsabilidade do docente?

Diante o exposto, entende-se que a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, sediada no município de Guamaré\RN, não se encontra 100% acessível para pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida, embora seja uma escola de grande porte e que dispõe de um corpo docente qualificado, sua parte arquitetônica apresenta barreiras de inclusão.

Vale destacar que não há pretensão de esgotar aqui este estudo; o mesmo servirá de subsídio para pesquisas futuras, como também norteará para recorrer aos que de verdade devem garantir a eficácia de acesso e permanência das pessoas com esse perfil no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

_____**Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei nº 9.396\1996, disponível em http:// www.planalto. gov. br/ccivil_03/leis/L9394.htm

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS ABNT NBR 9050: 2015. **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências** a edificação, espaço mobiliário e equipamentos urbanos / Associação Brasileira de Normas Técnicas. Terceira versão, Rio de janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em: www. mec.gov.br/seesp. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

BRASIL, **normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida,** LEI Nº 10.098, Brasília, 19 de dezembro de 2000; 179o da Independência e 112o da República.

Equipe técnica, **Projeto político pedagógico**, 2012, disponível no acervo da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira. Guamaré\RN

NORMA BRASILEIRA ABNT NBR 9050, segunda edição 31.05.2004. Válida a partir de 30.06.2004. **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos,** veiculada pela internet em maio de 2017.

PEREIRA, Jane da Silva. **Acessibilidade da pessoa com deficiência física ou mobilidade reduzida** na área central da cidade de Caicó – RN. Caicó – RN, 2015.

SOUSA, Eliza Martins de. Tavares; Helenice Maria. **Acessibilidade da criança com deficiência física na escola.** Uberlândia: 2010.

AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DO AEE

Maria Das Graças Cavalcante de Melo Feitoza
Franceliza Monteiro da Silva Dantas.

RESUMO

O presente trabalho consta de uma pesquisa realizada sobre as peculiaridades que envolvem o fazer profissional do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a atender à necessidade e fundamental importância, enquanto profissionais da educação, termos clareza do que compete ou não ao professor do AEE, e, assim, termos condições de desenvolver um trabalho realmente fundamentado e satisfatório na referida modalidade de ensino. Bem como, contribuir para que os demais segmentos da comunidade escolar, especialmente, os professores das salas comuns do ensino regular, possam compreender os aspectos que envolvem a dinâmica de trabalho do AEE, e consequentemente, colaborar para que estes possam desenvolver um trabalho positivo, no que concerne ao público diversificado que a escola conta nos dias atuais, mais especificamente, com os alunos que apresentam qualquer deficiência. Nesse contexto, a pesquisa aconteceu *in locus,* na Escola Municipal Professora Maria Fontes Rocha-Dona Maroca", do município de Luís, Gomes-RN, por ser uma escola que conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, para o atendimento a pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais de todo o município e que são atendidas por uma pedagoga. Para tanto, contamos com a colaboração dos professores da referida escola, que totalizam um número de nove (09), que por meio de questionários com alternativas discursivas que envolvem o AEE. Para embasamento teórico, nos respaldamos em documentos norteadores da educação nacional brasileira serão utilizados, bem como teorias e estudos de diversos autores que tratem da temática em estudo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei 9394/96 Pacheco (2007), Garcia (2008), Ranson (2001), dentre outros, o que proporciona uma discussão pertinente e favorável aos estudiosos e profissionais da área da educação, que desejem conhecer com afinco o perfil do profissional que trabalha no Atendimento Educacional Especializado e suas contribuições para o processo de ensino aprendizagem das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais.

PALAVRAS-CHAVE: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; PROFESSOR; EDUCAÇÃO

ABSTRACT

The present study consists of a survey conducted on the peculiarities that involve the making of professional teacher who works in the Educational Expertise (AEE), In order to attend to the necessity and crucial importance, the educational professionals, to have clarity of what compete or Not to the ESA teacher, and thus we have the conditions to develop a really well-founded and satisfactory work in the said modality of education, as well as, to contribute to that other segments of the school community, Especially the teachers of the regular classrooms, Can understand the aspects that involve the work dynamics of the AEE and, consequently, to collaborate so that they can develop the positive work, as far as the diversified public that the school counts in the present day, more specifically, the students that present / display any deficiency . In this context, the research will be carried out in locus, in the Municipal School Professor Maria Fontes Rocha-Dona Maroca ", in the municipality of Luís Gomes-RN, because it is a school that has a Multifunctional Resources Room, Educational needs of the whole municipality and are attended by a pedagogue For that, we count on the collaboration of the teachers of the mentioned school, that totals a number of six (09), that through questionnaires with discursive alternatives that involve the ESA. In this way, documents guiding Brazilian national education will be used, as well as theories and studies of several authors that deal with the subject under study, such as the Brazilian National Education Guidelines and Bases Law, Law 9394/96 Pacheco (2007), Garcia

ISBN: 978-85-5757-065-8

2008), Ranson (2001), among others, which provides a pertinent and favorable discussion to scholars and professionals in the field of education who wish to know the profile of the professional who works in the Specialized Educational Service and their contributions to the process of teaching learning of people who have special educational needs.

KEY WORDS: SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; TEACHER; EDUCATION.

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as transformações advindas com as ciências e tecnologias na e para essa sociedade em que estamos vivendo nesse século XXI, e, assim, tais mudanças repercutem em nosso sistema educacional brasileiro, em que podemos destacar os modos da escola perceber e trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais.

Nesse contexto de mudança em que se busca a efetivação de uma escola inclusiva, temos as implementações das Salas de Recursos Multifuncionais, para contribuir para que o aluno com limitações decorrentes de qualquer que seja a deficiência, consiga avanços em seus processos de aprendizagens.

Sendo assim, faz-se necessário a existência de um profissional que seja de fato qualificado e que busque constantemente essa qualificação, para que assim, tenha condições de ajudar aos seus alunos, dentro dos princípios da legalidade, e, ainda, de modo a atender as principais necessidades e expectativas dos seus alunos.

Dessa forma, nem todos os profissionais da educação compreendem como deve ser o profissional e as atividades do Atendimento Educacional Especializado-AEE, que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais, o que repercute de maneira negativa na instituição escolar, e, consequentemente, na formação dos alunos, haja vista que requerem posturas e/ou estratégias de trabalho que muitas vezes não condizem com o que regem os documentos norteadores da modalidade da Educação Especial.

Sob essa ótica, torna-se necessário e de fundamental importância, um estudo sistematizado sobre as atribuições do professor do AEE, para que assim, possa existir no seio da instituição escolar, sobretudo da Escola Municipal Professora Maria Fontes Rocha-"Dona Maroca", maiores esclarecimentos sobre o profissional que deve atuar no AEE e como o referido profissional precisa desenvolver suas funções, e assim, a inserção do aluno com necessidade educacional especial aconteça de maneira satisfatória, bem como o fazer didático-pedagógico dos professores, especialmente do que atua no AEE, aconteça em uma perspectiva séria e de acordo com as peculiaridades da referida modalidade de ensino.

2. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: atribuições do professor

Vivemos em uma sociedade em que a aceitação e o respeito às diferenças desde

ISBN: 978-85-5757-065-8

os períodos mais remotos da história da humanidade, até os dias atuais, tem se mostrado problemáticas, repercutindo negativamente na vida das pessoas e da sociedade a que pertencem. Sendo assim, no ano de 1994, a UNESCO começou com o projeto de "educação inclusiva" e "inclusão educacional", logo após isso no ano de 2000, o Banco Mundial deu importância a inclusão social e a OCDE, defendendo então com isso a importância da educação como sendo algo que estimule a democracia, a solidariedade e a inclusão social.

Com isso, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, sobretudo neste século XXI, em que as pessoas, independentemente de cor, raça, religião e/ou outras peculiaridades, passaram a ter oportunidade de ingressar, permanecer e aprender.

Vale destacar, que a Educação Especial Brasileira, durante seu processo histórico, aconteceu em espaços distintos, em que a esfera estadual atendia as necessidades da rede pública, e a privada, ao seu público específico, assim, de acordo com Kassar e Rebelo (2011, p. 2) a formação desses espaços (classes e instituições "especializadas") respondeu a uma necessidade identificada pelos profissionais das áreas da educação e da saúde na transição dos séculos XIX e XX. Ao analisar a literatura e a legislação da época, vemos que, de modo geral, os espaços "especializados" eram preferencialmente separados e vistos como os mais adequados para o atendimento de pessoas consideradas "anormais" para os padrões vigentes.

2.1 O que compete aos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais?

As escolas atuais devem contar com profissionais qualificados que consigam lidar com as novas tecnologias da informação e comunicação, tanto para suas atuações nas salas regulares, como nas salas de recursos multifuncionais, para que assim, possam realizar procedimentos didático-pedagógicos realmente satisfatórios e condizentes com as mais variadas situações que exijam dinamismo e meios viáveis para melhores rendimentos no processo de aprendizagem dos alunos.

Podemos destacar outro ponto fundamental para que professores consigam êxito nas atividades pedagógicas que desenvolvem nas instituições escolares, que é a colaboração de todos os participantes e/ou envolvidos no processo de ensino-aprendizagem como pais, suporte pedagógico, gestão administrativa, dentre outros. De acordo com esse raciocínio, Pacheco (2007, p. 201) considera:

> [...] que as escolas necessitam de profissionais qualificados para dar apoio nas tarefas de identificação, intervenção e orientação, por meio de técnicas, procedimentos e ferramentas que requerem uma especialização de natureza psicológica e pedagógica. Para que essas práticas possam ser realizadas, um dos principais pontos a ser ter em mente é a colaboração e a coordenação de todos os agentes participantes no processo e de todos os serviços de apoio externo. (PACHECO, 2007, p. 201)

Nesse sentido, cabe ao professor do Atendimento Educacional Especializado, organizar

ISBN: 978-85-5757-065-8

e desenvolver estratégias de trabalho, pautadas na identificação das principais necessidades dos alunos, o que requer a produção de recursos didático-pedagógicos que possam contribuir para que os alunos consigam desenvolver competências e habilidades satisfatoriamente.

Para tanto, o referido professor precisa ainda elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, organizando cronogramas de atendimentos contemplando os tipos e o número de cada atendimento a ser realizado, bem como avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade durante o desenvolvimento dos atendimentos realizados na sala de recursos multifuncionais, como encontramos na Resolução 04/2009 do CNE/CEB.

Assim, também, é dever do professor do Atendimento Educacional Especializado, acompanhar o modo de como acontece o trabalho com os recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola, o que requer o estabelecimento de parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade.

Na dinâmica de trabalho do professor do AEE, é imprescindível que haja a disponibilidade de orientações aos professores e famílias dos alunos sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno, o ensino do manuseio de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.

Desse modo, ao estabelecer parcerias e/ou articulações com os professores das salas de aulas comuns do ensino regular, o professor do AEE, visa a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares, proporcionando melhores condições para que estes progridam, dentro de suas limitações e/ou peculiaridades, da melhor maneira possível.

Nesse contexto, ao desenvolver um trabalho, de acordo com os aspectos acima contemplados, estaremos de fato contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e coesa, o que nem sempre verificamos na maioria das nossas escolas, visto que o individualismo e a sensação de autossuficiência ainda se faz presente, prejudicando as relações no ambiente de trabalho e consequentemente, prejudicando o desenvolvimento dos nossos alunos, haja vista que precisamos de parcerias em busca da melhor qualidade possível das atividades a que somos convidados a desempenhar.

Sob essa ótica, Ibiapina (2008, p. 212) ressalta que colaborar não significa que todos devam participar das mesmas tarefas e com a mesma intensidade, mas que, sobre a base de um projeto comum, cada partícipe preste sua contribuição específica colaborando para beneficiar o projeto.

3. METODOLOGIA

Para a realização da nossa investigação sobre as atribuições do professor do AEE, em uma perspectiva de verificação sobre o modo de como os profissionais da educação, sobretudo professores, percebem a função do referido profissional, bem como as implicações que concepções errôneas podem apresentar para o ensino, mais precisamente das pessoas

ISBN: 978-85-5757-065-8

que apresentam necessidades educacionais especiais, temos como fundamentação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira-LDB, e discussões sobre pareceres, dentre outros documentos que norteiam o fazer pedagógico na modalidade da Educação Especial.

Nesse sentido, trabalharemos com os fazeres didático-pedagógicos do professor do AEE numa visão inclusiva, haja vista que temos como campo de pesquisa a educação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades de alunos com necessidades educacionais especiais.

Assim, utilizamos levantamento de dados por amostragem, obtidos no contexto escolar, para de acordo com um estudo comparado, entre os posicionamentos dos professores, termos uma visão geral dos aspectos que influenciam de fato a educação inclusiva.

A pesquisa em foco será desenvolvida no Ensino Fundamental (primeira fase). Por que nesse nível de ensino? Pela necessidade de se ter uma compreensão dos aspectos que interferem direta e/ou indiretamente no modo pelo qual o ensino se processa com relação ao trabalho com as diferenças existentes os indivíduos, e/ou como deveria acontecer, na educação básica, haja vista que é nesse período de estudos, que o aluno precisa entrar em contato com as diversas formas de linguagem, dentre outros aspectos, e desenvolver atitudes não preconceituosas para com o diferente.

Para tanto, a pesquisa acontecerá na Escola Municipal Professora Maria Fontes Rocha-Dona Maroca", pertencente ao município de Luís Gomes-RN, em que teremos como procedimento, a abordagem direta, ao irmos a campo em busca de dados favoráveis a nossa pesquisa, na escola acima citada, e indireta, ao analisarmos os textos realizados pelos professores.

Metodologicamente, a dedução-comparativa, que se dará através de estudo comparado entre os dados coletados, partindo da noção geral dos fatos, para a compreensão das questões investigadas, e, de acordo com Demo (2000, p. 21):

> [...] nosso estudo se assinala como empírico visto que, neste tipo de pesquisa, busca-se a "face empírica e fatual da realidade; [...] analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatual", o que acontecerá por meio da aplicação de questionários, que nos possibilitarão o entendimento sobre a concepção de professores no âmbito escolar.

Em suma, após a coleta e seleção do *corpus,* que são as construções dos professores via questionário, que por sua vez constará de um número de seis (09) questões discursivas, realizaremos a análise destes, levando em consideração nesta etapa, as discussões teóricas, em que procuraremos estabelecer um paralelo com a prática diagnosticada, e assim, obtermos resultados reais que nos favoreçam melhor entendimento acerca das atribuições do professores do AEE e o desenvolvimento de trabalhos realmente satisfatórios e de qualidade no ensino que se processa nas Salas de Recursos Multifuncionais, que é onde acontece o Atendimento Educacional Especializado.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA FONTES ROCHA-DONA MAROCA

De acordo com a dinâmica da nossa pesquisa, fez-se necessário a obtenção de dados, para com isso, conseguirmos confrontá-los com o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, e, assim, termos condições de tecer nossas considerações acerca da temática em estudo.

Nesse contexto, dirigimos questionários contando com um número de nove (09) questões a um grupo de cinco (05) professores que lecionam na rede pública de ensino, sendo que dois destes desistiram de participar da pesquisa. Assim, o estudo foi realizado com três dos professores da escola campo de pesquisa, do município de Luís Gomes-RN que dispõe de Sala de recursos multifuncionais, que é a Escola Municipal Professora Maria Fontes Rocha-"Dona Maroca", sobre aspectos que envolvem o fazer pedagógico do professor que atua na referida sala.

Assim, nosso primeiro questionamento foi: Na sua opinião, qual é a finalidade das Salas de recursos multifuncionais?

Como resposta a professora PA nos disse: "Tem a finalidade de apoiar o ensino-aprendizagem de crianças portadoras de necessidades especiais conforme suas especificidades, bem como proporcionar o convívio com o outro no espaço escolar; visto que a escola é direito de todos!"

Em resposta ao mesmo questionamento, a professora B, discorreu da seguinte maneira: "Desenvolver o raciocínio dos especiais, descobrindo suas habilidades psicomotoras, visando a inclusão social."

A professora C, disse que: "auxiliar na aprendizagem dos estudantes com deficiência."

Como podemos observar nos discursos dos professores colaboradores com a pesquisa, estes apresentam uma visão realmente coerente com a finalidade das Salas de Recursos Multifuncionais, que é trabalhar as principais necessidades de aprendizagem dos indivíduos, as quais sejam decorrentes de qualquer que seja a deficiência.

Desse modo, ao contribuir para o desenvolvimento intelecto-pessoal dos educandos, a Sala de Recursos Multifuncionais colabora para que estes possam ser de fato incluídos nos mais diversos contextos, uma vez que desenvolverão competências e habilidades necessárias à vida em sociedade.

Dando continuidade a pesquisa, perguntamos aos professores: Você considera o trabalho realizado na Sala de recursos multifuncionais importante? Por quê?

A professora PA disse que: "Sim, pois a sala de recursos multifuncionais, pelo seu próprio nome, nos reflete a reflexão de que terá recursos mais apropriados para trabalhar com as mais diversas deficiências e necessidades. É na verdade um apoio mais específico à criança, ao jovem e ao adulto que necessitam de um acompanhamento escolar mais específico.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A professora PB, colocou: “Sim. Essa nova forma de pensar e trabalhar a inclusão dos especiais, traz à tona, a preocupação da instrução e da habilitação desses aprendentes para educação e para a vida.”

A professora PC, discorreu da seguinte maneira: “Sim. Porque esses alunos com deficiência precisam de um ensino com pessoas capacitadas para atender as necessidades de cada aluno.”

De acordo com o exposto pelos professores, podemos notar o quanto o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional é relevante para a formação intelecto-pessoal dos indivíduos, uma vez que os ajudam a se prepararem para enfrentar os desafios da vida cotidiana, que por sua vez requerem respeito, atenção, cumprimento de deveres e reivindicações de direitos, leitura, compreensão, enfim, diversos aspectos que devem ser trabalhados nos mais diversos níveis e/ou modalidades de ensino do nosso sistema educacional.

Vale destacar um diferencial que podemos observar nas colocações na professora PC, quando expõe o direito que os alunos com deficiência têm de estudar com pessoas qualificadas, haja vista que de acordo com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Lei 9394/96, dentre outros documentos, rezam que a educação básica brasileira é direito de todas as pessoas, independentemente de cor, raça, etnia, deficiência, ou outros fatores, e, que, os professores que atuam nesse nível de ensino, precisam ter qualificação profissional para o desenvolvimento das atividades que lhes são inerentes.

Quanto a terceira questão do instrumental da pesquisa, perguntamos: Em sua concepção, quais são as principais atribuições do professor da Sala de recursos multifuncionais? Cite pelo menos três destas que você considera imprescindíveis.

Nesse sentido, a professora PA fez a seguinte explanação: “Estudo de caso para conhecer as especificidades de cada aluno, para consequentemente elaborar o plano do AEE; Articulação com os professores da sala de aula comum, regular e orientação as famílias do aluno...

A professora PB, disse que: “Olhar investigativo, visando descobrir a melhor forma de ajudar o aprendente; diversificação na metodologia, buscando várias vertentes para escolher a melhor entre elas, a mais viável e disposição para encarar desafios que surgirão no decorrer da atividade.”

A professora PC, em sintonia com o raciocínio das demais citadas acima, respondeu que: “Saiba lidar com situações diversas como questão de saúde, necessidades fisiológicas e psicológicas. É essencial ter conhecimento de cada necessidade dos alunos, ou seja, conhecer suas deficiências, ter capacidade e gostar do que faz.”

Observamos na fala da professora PC, um outro aspecto não contemplado na fala das demais professoras colaboradoras com a pesquisa, quando cita o “gostar do que faz” como uma das atribuições do professor do AEE, o que é de fundamental importância, visto que, sem

ISBN: 978-85-5757-065-8

ter amor, aptidão e/ou motivação, o trabalho do professor ou de qualquer outro profissional, não tem como ser bem desenvolvido, porque ao realizar uma tarefa sem prazer, o indivíduo tende a vê-la como algo enfadonho, sem a devida importância, e, como consequência, os principais prejudicados, no caso da educação, serão os alunos.

O ponto de vista dos professores, atestam que têm conhecimento acerca de muitas das atribuições que o professor do Atendimento Educacional Especializado precisa desenvolver, porém, sentimos a ausência de elementos voltados a autonomia que o referido profissional precisa ter para desenvolver suas atividades com êxito, ajuda de um profissional que cuide de necessidades que interferem no andamento das atividades do atendimento, como é o caso do auxílio aos alunos que não conseguem realizar suas necessidades fisiológicas com independência, precisando que o professor do AEE, além de cuidar dos aspectos didático-pedagógicos, cuidem também de questões que quebram o ritmo da sala e acabe prejudicando também, aos demais alunos que estejam no atendimento.

Isso porque, ao passo em que o professor do AEE se ausente da SRM com alunos que precisam ir ao banheiro com ajuda, outros alunos ficam na referida sala, muitas vezes sem um acompanhante, o que compromete a qualidade do ensino e, sobretudo, o bem estar dos alunos.

No decorrer da pesquisa, perguntamos aos professores colaboradores: Como você avalia o trabalho da Sala de recursos multifuncionais que é desenvolvido na escola em que você atua?

A professora PA, fez a seguinte colocação: “Avalio-o como necessário, preciso, haja vista que é realidade constatada em nível considerável, crianças, adolescentes, jovens e adultos no município com necessidades educativas especiais. Entretanto, ainda sinto a necessidade de um diálogo mais diferenciado entre “eu” professora, sala de aula regular com o “professor” sala multifuncional em relação ao(s) aluno (s) que está (ão) em minha sala de aula e que frequenta a sala de recursos. Algo a se rever de ambas as partes.

A professora PB, disse que: “Proveitoso. Entretanto, ainda não são disponibilizados os recursos necessários para que se possa desempenhar um melhor acompanhamento do aprendente.

Quanto a questão em ênfase, a professora C, destacou uma das problemáticas que interferem no funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, quando diz: “A sala poderia funcionar numa sala somente para o atendimentos desses alunos, mas funciona na sala de vídeo, devido a falta de espaço físico na escola.”

Ao passo em que a professora PC destaca uma problemática, especifica suas causas, aponta a possível solução para que a sala funcionasse adequadamente, que seria, no caso, a separação da sala de vídeo da Sala de Recursos Multifuncionais, situação que foge a possibilidade do professor, uma vez que tal situação compete diretamente a gestão administrativa da instituição em que se dá o problema, cabendo ao professor, se articular com

ISBN: 978-85-5757-065-8

os demais atores sociais que fazem parte da instituição, para que juntos possam buscar as possíveis condições para solução do problema em evidência.

As colocações dos professores acima, se apresentam coerentes com o trabalho que precisa ser desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, sobretudo no que se refere ao diálogo que precisa existir entre os professores da referida sala e das salas de aula comuns do ensino regular, como bem colocou a professora A, sendo que para tanto, faz-se necessário a existência de tempo e espaço apropriados para o diálogo expresso pela professora, o qual seria o planejamento realizado na escola, sem que haja a necessidade de apelos para tal.

Vale ressaltar que, o que se faz oportuno e que ainda não condiz com a nossa realidade educacional, é a existência de formação continuada para os professores, em que o professor da Sala de Recursos Multifuncionais, tenha condições de apresentar, discutir situações diversas que envolvem os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, e, assim, juntos buscarem as melhores alternativas possíveis para o alcance de melhoria na qualidade da aprendizagem dos referidos alunos e, consequentemente, maior satisfação dos professores.

Prosseguindo com a pesquisa, perguntamos aos colaboradores: "O profissional que atua na SRM dispõe da qualificação profissional necessária para o exercício de suas funções? Como se percebe?"

Como resposta, a professora PA disse: "Sim. Em seus diálogos, prática docente diária, e nos conhecimentos, no saber que já passou por formação específica e que atualmente está cursando uma graduação lato sensu pela UFERSA em AEE-Atendimento Educacional Especializado."

A professora PB, fez a seguinte colocação: "Sim Professor(a) com especialização na área e com habilidade no desempenho da função."

Dando continuidade a pesquisa, a professora C também entrou em sintonia com o pensamento das professoras PA e PB, ao dizer que "Sim, ela está sempre estudando e se especializando nessa área."

De acordo com as colocações, podemos observar uma pequena incoerência quanto ao discurso da professora A, com relação a questão anterior, em que esta disse sentir falta de um diálogo com a professora da SRM, enquanto que na presente questão, a mesma destaca que através dos diálogos com a professora, percebe a sua qualificação profissional, então tal situação nos remete a necessidade de termos de fato, embasamentos teórico-metodológicos sólidos, para termos condições de fazer educação de qualidade, o que perpassa antes de tudo, pela formação do professor.

Como última alternativa, fizemos a seguinte sugestão: Fale sobre os recursos didático-pedagógicos existentes nas SRM da escola em que você atua (tecnologia assistiva, giz de cera, massa de modelar, jogos...) e a importância que esses recursos desempenham para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A professora PA nos disse que:

> Visualizamos materiais didáticos: Jogos diferenciados, alguns instrumentos musicais, e quanto a tecnologia assistida, tem-se alguns computadores, os quais se adentram em recursos, todavia, não visualizamos o seu uso. Sem saber o motivo que os levam está em desuso, não posso apontar possíveis falhas por isso. No entanto, a falta de uso destes, configura um recurso sem utilidade, dado que os mais diversos recursos sendo usados no processo de ensino se busca meios diferenciados para o alcance de uma aprendizagem eficaz.
>
> Quanto a tecnologia assistida em termos de serviços que envolvem profissionais diversos de outras áreas da ciência, num trabalho transdisciplinar, é o mais complicado, visto que o trabalho com acompanhamento ao aluno portador de necessidade especial se resume ao atendimento da psicopedagoga da escola juntos aos professores, quando na verdade às vezes se precisa de um fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicóloga, terapeuta ocupacional, dentre outros.
>
> Mas fica ressaldo que o trabalho da SRM existente na escola é de grande importância para atender aos alunos portadores de necessidades especiais. É um desafio que a cada dia vai encontrando o rumo pedagógico de se caminhar no processo educativo escolar.

Quanto a questão em destaque, a professora PB discorreu da seguinte maneira: "Vídeos, TVs, computadores, tintas, massas de modelar, EVA, jogos, som...Mobiliários adaptados às atividades.

A professora PC, não diferentemente das demais professoras colaboradoras com a pesquisa, colocou que: "Na sala de recursos tem alguns objetos concretos como letras, jogos, para usar com os alunos, mas falta alguns recursos como massa de modelar, dentre outros que servem para estimular o desenvolvimento psicomotor dos alunos.

Diante do posicionamento dos professores acima evidenciados, torna-se notória a necessidade e fundamental importância dos mais variados tipos de recursos para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem exitoso, embora ainda exista a falta de manutenção quanto aos equipamentos tecnológicos, como bem evidenciado no discurso da professora A, o professor precisa fazer uso dos que estão ao seu alcance, confeccionando outros, de modo que os alunos tenham a oportunidade de estudar de maneira dinâmica, agradável e por conseguinte com a melhor qualidade possível.

Que tipo de formação se faz necessário para que um profissional possa desempenhar o papel de professor da SRM? Foi uma outra questão endereçada aos professores colaboradores com a pesquisa, e, como resposta, a professora PA expôs:

> Antes acreditava que bastaria ter graduação em Pedagogia, mas depois das discussões realizadas com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais, passei a perceber que, para atuar na referida sala, é preciso que o professor tenha formação continuada, isto é, esteja disposto a buscar atualizações constantemente.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Com relação a mesma questão, a professora PB disse que: "Além do curso de Pedagogia, ter especialização na área."

Já a professora PC, disse: Acredito que todo professor, desde que tenha graduação e disponibilidade para enfrentar os desafios da sala.

Como podemos perceber, as professora PA e PC entram em consenso quanto questões relacionadas à formação do professor do AEE, haja vista que reconhecem a necessidade do referido profissional buscar constantemente, atualizações, formação continuada. Já a professora PC, diferentemente das demais, ainda acredita que todo e qualquer professor possa desempenhar a função de professor do AEE, o que ainda é uma realidade existente em nosso meio profissional, uma vez que nem todos os profissionais da educação, buscam compreender e/ou conhecer os diversos aspectos que envolvem nosso sistema educacional nos mais variados níveis e modalidades.

Dando continuidade a pesquisa, perguntamos ainda, se os professores conhecem documentos e/ou teorias que orientam o trabalho desenvolvido no AEE, se sim, que enumerassem os que consideravam mais relevantes, e, por unanimidade, os professores assinalaram a resposta "não".

Após esse questionamentos, perguntamos sobre a forma que o professor do AEE precisa se dirigir/ajudar ao professor das salas de aula comuns do ensino regular, e a professora PA destacou que: "Indo as nossas salas para acompanhar o trabalho que estamos realizando com os alunos do AEE, dando sugestões de trabalho, nos orientando..."

A professora PB, com relação a questão em destaque, disse: "Ela já nos ajuda muito, quando planeja junto com a gente, nos dando subsídios para facilitar o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais."

A professora PC fez as seguintes colocações: "Igualmente os demais colegas de trabalho, interagindo e planejando com a gente."

Diante das exposições, percebemos que, embora não disponibilizem de qualificação profissional voltada para o AEE, as professoras apresentam uma visão assertiva no que tange a aspectos que precisam de fato, se fazerem presentes no cotidiano do professor do AEE, como a interação com os demais professores das classes comuns do ensino regular, as orientações e/ou sugestões de atividades, metodologias aos referidos professores, enfim, uma visão que se, respeitada e evidenciada na prática dos referidos profissionais, se apresentam como de fundamental importância para a melhoria da qualidade do nosso fazer pedagógico.

5 CONIDERAÇÕES FINAIS

A realização da pesquisa em evidência, nos foi mais uma oportunidade para refletirmos de forma crítica e reflexiva sobre o papel do professor desse século XXI, mais precisamente, dos que atuam no Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Sendo assim, os estudos em pauta contribuíram para que profissionais da educação,

ISBN: 978-85-5757-065-8

sobretudo do AEE, pudessem compreender melhor seus papéis educativos face as novas exigências que a sociedade contemporânea apresenta e, por conseguinte, contribuir de maneira significativa para a formação dos alunos tanto das salas de aula do ensino regular, como do AEE.

A pesquisa em foco, apresenta grande relevância para as práticas pedagógicas, uma vez que favorece o esclarecimento quanto as peculiaridades que envolvem a docência e consequentemente, melhor desempenho destas, o que reflete diretamente na aprendizagem dos alunos que é o principal objetivo das referidas práticas.

Sob essa ótica, vale destacar que, diante da investigação realizada, os professores, embora apresentem um certo esclarecimento sobre o papel do professor do AEE, ainda não conseguem fundamentar seus posicionamentos, tampouco discorrer com precisão sobre os pontos de vistas expressos.

Assim, percebemos que ainda se faz necessário e pertinente, a existência de cursos de formação continuada baseados nas peculiaridades que envolvem o fazer pedagógico, especialmente no que concerne ao Atendimento Educacional Especializado, para evitar incoerências com relação ao modo de perceber e desenvolver o trabalho em tais atendimentos.

A pesquisa revelou também, a necessidade de haver maior envolvimento entre professor da Sala de Recursos Multifuncionais, com o das salas de aula comuns do ensino regular, o que por sua vez precisa acontecer de maneira espontânea e em prol da melhoria da qualidade do ensino desenvolvido com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais em decorrência de qualquer deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de1988, de 05 de outubro de 1988.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução 4/2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa.** Brasília-DF: Liber Livros, 2008.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. **O "especial" na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial.** In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino.** Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

RANSON, S. **A nova aprendizagem para a inclusão e capacidade:** para a comunidade Governação nas zonas de acção educativa. OCDE, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **A nova LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96.

A INCLUSÃO DO SURDO EM UMA ESCOLA DA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ-RN

Maria Geiza Ferreira Freire
Francisco Varder Braga Junior

RESUMO
Diante do panorama atual há divergentes contextos e abordagens sobre a educação do surdo. Este estudo objetiva averiguar a inclusão escolar do surdo numa escola pública da zona rural do município de Mossoró do Estado do Rio Grande do Norte, no que se referem a possíveis dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem, as práticas pedagógicas e abordagens de comunicação utilizadas. Foi realizado um levantamento de literatura para subsidiar a pesquisa tomando como referência os seguintes autores Silva; (2005) Carvalho; (2008) Goldfeld; (2002) Gonçalves; (2013) Sá; (2002) Mittler; (2003); Declaração de Salamanca; (1994), dentre outros. Esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso com aplicação de entrevista semiestruturada, de forma que realizamos a entrevista com um aluno surdo e sua professora da disciplina de língua portuguesa, com o intuito de verificar suas visões quanto ao desenvolvimento de aprendizagem deste aluno. Também foi realizada observação das aulas desta professora para por parte da professora e de outros profissionais da escola para lidar com a educação dos alunos surdos no ensino regular, que não há uso por parte da professora de um método de ensino voltado para surdos, além da escola não dispor de recursos nem de intérprete de LIBRAS para o desenvolvimento adequado da aprendizagem destes alunos. Desta forma, podemos afirmar que a Educação Especial na perspectiva inclusiva para os surdos ainda é um processo em construção em alguns lugares do nosso país, merecendo uma maior assistência para a efetivação dos direitos destas pessoas para que só assim, as barreiras possam ser eliminadas.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; INCLUSÃO DO SURDO; ESCOLA REGULAR.

ABSTRACT
Given the current panorama, divergent contexts and approaches on deaf education, this study aims to verify deaf inclusion in a public school in the Countryside of Mossoro city in the State of Rio Grande do Norte, in which they are related to possible difficulties in the teaching and learning, pedagogical practices and communication approaches used. A literature survey was carried out to support the research, taking as reference authors such as Silva, (2001);Carvalho; (2008); Goldfeld (2002); Gonçalves (2013); Sá (2002); Mittler (2003); Declaration of Salamanca (1994), among others, and an interview with a deaf student and his Portuguese language teacher, with the purpose of verifying their visions regarding the learning development of this student. Observation was also taken on the this teacher's classes by the teacher and other professionals of the school to deal with the education of deaf students in regular education, that there is no use by the teacher of a method of teaching for the deaf, besides, the school has no resources or interpreter of LIBRAS for the adequate development of the learning of deaf students. Thus, we can affirm that Special Education in an inclusive perspective for the deaf is still a process under construction in some places of our country, deserving a greater assistance for the realization of the rights of these people so that, only through that, the barriers for this kind of education may be eliminated.

Keywords: EDUCATION; DEAF INCLUSION; REGULAR SCHOOL.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

Consideramos que a educação é a área mais importante para o desenvolvimento de uma nação, visto que mediante a construção do conhecimento é que um país cresce e a qualidade de vida das pessoas. Apesar dos avanços ocorridos nas últimas décadas, ainda há muito a ser feito, pois a escola é o local mais propício para que aconteça um avanço social. Para Paulo Freire (1996, p.36) a "Escola é o lugar onde se faz amigos não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos, a escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha que estuda que se alegra se conhece se estima".

Para o educador e filosofo brasileiro Paulo Freire (1998), a educação representa mais do que um simples ato de ler e escrever, pois por meio dela o indivíduo é capaz de alcançar sua autonomia perante a sociedade. Assim, o papel da educação, defendida por Freire, visa desenvolver no educando uma visão crítica sobre a realidade vivida.

A educação na perspectiva inclusiva é uma atuação humanista, pois percebe o sujeito em suas singularidades, e tem como objetivo a inserção daqueles que de alguma forma são excluídos dos seus direitos. A partir de 1994, surgiu o conceito de escola inclusiva com a Declaração de Salamanca, trazendo que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de qualquer dificuldade ou diferenças que pudessem apresentar. Dessa forma, a educação na perspectiva inclusiva respeita as diferenças e particularidade de cada indivíduo, aproveitando suas potencialidades no seu tempo de cada um. Mittler (2003, p.20)

> A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiados pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais.

Lamentavelmente muitas escolas ainda não desenvolvem na prática o que a legislação determina para a escola efetivar tais determinações, primeiramente ela deve compreender a Educação Especial no ensino regular como uma ferramenta que favorece o entendimento da diversidade, podendo contribuir com aprendizagem daqueles que necessitam de algum apoio para se desenvolver. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o decreto nº 3.298/99 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ambos determinam que é direito do educando com necessidades educacionais especificas frequentar o sistema regular de ensino. Todavia, deve ser um processo individual, dando-lhe oportunidades para o seu desenvolvimento com êxito e progresso.

Segundo a Constituição Federal 1988 o art. 205 diz que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Mas até a onde a educação pode ser considerada um direito de todos? Quando nos deparamos com o contexto Rural, Educação do Campo, educação para as

ISBN: 978-85-5757-065-8

pessoas que vivem em zonas rurais nós identificamos muitos problemas, por entendermos que um ensino estruturado no modelo curricular conteudista relacionado a realidades urbanas não se aplica em uma condição rural. Pois cada escola tem suas peculiaridades da vida rural e contextos diferenciados. Conforme estabelecido pelo artigo 28 da LDB, (1996) no seu que institui: Art. 28º:

> Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Pensando nisso, podemos observar o que foi feito por Paulo Freire, na cidade de Angicos RN onde conseguiu alfabetizar pessoa, a partir dos nomes do seu cotidiano e em quarenta horas conseguiu alfabetizar pessoas que antes ninguém conseguiu. Nesta ótica nos faz constatar que a escola, ou melhor, o educador deve se preocupa em atender as reais necessidades do indivíduo, levando em consideração nas suas estratégicas o meio que este sujeito pertence. Um dos problemas enfrentado nas escolas rurais é a não adequação curricular para a realidade do campo, agregado a esse problema vem outros como: a infraestrutura, o acesso, a falta de material didático e biblioteca, dentre outras condições de ensino que lhes são oferecidos diferentes das escolas urbanas. Segundo Brandão "a rigor, não existe Educação Rural: existem fragmentos da educação escolar-urbana introduzidos no meio rural" Munarim, (2010, p.15). As colocações deste autor comprova a problemática da necessidade de se reconsiderar a forma como vem sendo abordada a educação no meio rural.

O contexto histórico da educação do surdo sempre foi marcada por muita luta e resistência às diversas práticas educacionais que lhes eram postas, tais práticas advinham do poder e interesses das classes dominantes da época, bem como de escolas de que defendia conhecimento suas teorias como: A escola francesa que utilizava a língua de sinais e a escola alemã que fazia uso Oralismo.

A audição é essencial para a obtenção da língua oral e sua restrição causa muitos déficits na vida do indivíduo, e a intervenção mais adequada é realizada a criança tem grandes possibilidades de desenvolver-se devido à plasticidade cerebral ser mais intensa nos primeiros anos de vida. Para que isso ocorra no tempo certo vai depender de fatores como: condições financeiras, além da assistência adequada por parte dos profissionais envolvidos.

Entendemos que audição é essencial para a obtenção da língua oral. Quando a perda auditiva é diagnosticada precocemente, os profissionais têm a preocupação em fornecer as informações aos pais da criança com surdez. Por consequência, eles vão saber de que maneira devem lidar com a deficiência e como vão poder ajudá-lo e acolher da melhor forma possível.

A atuação do docente é repleta de desafios pedagógicos. Lidar com os problemas educacionais do cotidiano tem sido cada vez mais difícil, pois constantemente a escola se depara com situações diversas como: a violência, à indisciplina, o preconceito, as dificuldades de aprendizagem, as relações interpessoais, dentre outros. Somado a esses desafios, na educação

ISBN: 978-85-5757-065-8

das pessoas com deficiência auditiva exige conhecimento de LIBRAS, que infelizmente ainda, há uma grande dificuldade de profissionais qualificados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Quando o aluno aprende fazendo o uso de LIBRAS percebe-se que os sinais não são apenas movimentos a serem repetidos; e sim, um meio de comunicação de compreensão simbólica do meio, o uso de LIBRAS, além de proporcionar uma melhor comunicação com o aluno surdo, permite compreender aspectos relacionados à sua história de vida, pensamentos e percepções que estão implícitos no processo de ensino e aprendizagem.

Garantir a inclusão com uma aprendizagem significativa na sala de aula regular ainda é um desafio, visto que o professor geralmente está sozinho nesse processo. Para que a inclusão do aluno surdo na escola regular de fato venha a acontecer se faz necessário que algumas mudanças sejam feitas no sistema educacional, tais como: apoio pedagógico, recursos disponíveis, adequação do currículo, dentre outras modificações nas metodologias de ensino. É necessário que seja implementada metodologias adequadas para avaliação para atender melhor as necessidades desses alunos e que de fato aconteça em sala de aula à interação de todos mediante os trabalhos desenvolvidos na escola para que todos tenham igual oportunidade de aprendizagem deste sujeito.

Acolher os alunos surdos na sala regular requer do professor elaborar técnicas e meios de ensino, de forma que atenda as dificuldades pelos alunos. O desafio para professor é criar condições para que nesse espaço, ocorram mudanças e evoluções na aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva.

> A criação de um ambiente que propicie a interação entre Surdos e ouvintes nas atividades é o desejado para que haja o processo de inclusão, respeitando as diferencias individuais. Por isso, têm-se a necessidade de se pensar em uma didática que seja flexível e que ofereça o mesmo conteúdo curricular. Respeitando especificidades do aluno Surdo sem que haja perda na qualidade do ensino e aprendizagem. (GONÇALVES, 2013, p.9).

Dessa forma, é possível evidenciar como desafio pedagógico a elaboração de um ambiente favorável para que o aluno surdo sinta-se acolhido pelos colegas de sala, visto que, com ajuda dos colegas os obstáculos sejam amenizados suas dificuldades, por causa da deficiência, sejam superadas, abrindo caminhos para o professor assegurar aos alunos surdos os mesmos direito que os alunos ouvintes.

O bilinguismo é uma abordagem muito discutida na atualidade na conjuntura educacional das crianças surdas. Conforme Fernandes (2008) a proposta do bilinguismo trata de uma metodologia de ensino que torna acessíveis duas línguas no contexto escolar. Com relação à surdez, o bilinguismo visa divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, de forma que a língua oficial do país é vista como L2, ou seja, segunda língua, neste caso a língua majoritária da comunidade em que ela está inserida, podendo ser adquirida na modalidade escrita e, caso o aluno opte, na modalidade oral deve ser feita fora do espaço escolar.

Foi em meados da década de 80 que surgiu o bilinguismo, através de pesquisas,

ISBN: 978-85-5757-065-8

fundamentada na língua de sinais. Essa abordagem defende que a língua portuguesa deve ser a segunda língua a ser ensinada para os alunos surdos, podendo dessa forma, desenvolver no educando surdo, as habilidades de leituras e escrita dessa língua. Essa abordagem defende que a primeira língua a ser ensinada para o surdo seja a língua de sinais, devendo proporcionar ao surdo um desenvolvimento cognitivo, facilitando o processo de aprendizagem de forma espontânea. "Para o bilinguismo, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez" (GOLDFELD, 2002, p.42).

A filosofia e os conceitos bilíngues são de suma importância, pois, eles defendem que os sujeitos surdos evoluam, desenvolvendo uma comunidade, cultura e língua, conforme sua realidade. Muitas das vezes, há uma dificuldade de aprendizagem do surdo devido ao uso da língua do padrão. Isso não significa que a língua oral não seja importante, no entanto não é a única ferramenta educacional que ele dispõe. Conforme (Lacerda, 1998), diante dessa perspectiva, "aponta as três principais abordagem que discute de forma simultânea a educação para pessoa com surdez (comunicação total, oralistas e bilinguismo). Cada abordagem tem seus pontos negativos e positivos, de acordo com cada uma delas". Entretanto elas foram abrindo espaço para diferentes reflexões em busca de percorrer um caminho educacional que permitisse a possibilidade ao desenvolvimento pleno dos indivíduos com surdez, contribuindo para sua inserção como cidadão na sociedade.

A história da humanidade traz em seus registros, relatos de práticas excludentes relativa a sujeitos nascidos com padrões de caráter físico, intelectual, genérico e cultural inaceitáveis socialmente. Tratava-se de pessoas acometidas de problemas congênitos ou adquiridos que lhes provocaram sequelas irreversíveis. Entre tais sujeitos excluídos, encontra-se a população surda, caracterizada por dificuldades e preconceitos, desde as práticas sociais e a sua escolarização.

Como então conceber a surdez? Para compreender melhor a sua concepção, é preciso descartar duas perspectivas: a Clínica Terapêutica e a Sociológica. Na médica e terapêutica, a surdez é concebida como uma patologia ou uma falha a espera de reparos. Sá (2002, p.48). explica que:

> [...] Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutico influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da Surdez (leve, profunda, congênita, Pré-linguística, etc.), mas deixou a incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve.

A autora acrescenta que ao classificar a surdez a partir do grau do déficit auditivo, desconsidera-se a história de vida, as relações e representações culturais, as habilidades individuais e, sobretudo, a identidade do surdo, o que origina preconceito, e consequentemente, a visão generalizada de que todos os surdos são sujeitos incapazes, inferiores, "deficientes".

Na visão sócia antropológica, a pessoa surda é concebida como sujeito de sua história e de sua representação, não "deficiente". Ao contrário, são sujeitos pertencentes a um grupo cultural, com língua e identidade própria.

Baseado na legislação atual, precisamente no Decreto nº 5.296/2004, "a perda da audição é considerada uma deficiência sensorial por se inserir no quadro das pessoas com perda

ISBN: 978-85-5757-065-8

bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000 Hz e 3.000Hz".

Bisol e Valentini (2011, p.02) explicam a distinção entre deficiência auditiva e surdez desta forma:

> Os surdos com letras maiúsculas, como proposto por alguns autores, são pessoas que não se consideram deficientes, utilizam uma língua de sinais, valorizam sua historia, arte e literatura e propõe uma pedagogia própria para a educação das crianças surdas. Os deficientes auditivos seriam as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda. Assim, contrariamente ao que muitos podem supor o surdo que se chama de deficiente auditivo. Ele tem orgulho de ser surdo e não se considera um deficiente. Já a situação da pessoa que não se identifica com a comunidade surda tende a ser mais delicada: alguns se incomodam muito quando seu déficit auditivo é percebido, outros se reconhecem como deficientes auditivos (dependendo de sua história pregressa, da etiologia da surdez, de suas condições atuais de vida).

Conforme as autoras essa diferenciação não se trata apenas de uma simples nomenclatura, pois a pessoa que se identifica e caracteriza-se surdo consegue se expressar através da língua gestual-visual e poderá se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais. Enquanto a pessoa que se identifica e caracteriza-se como prótese auditiva ou implante e pode ser adepto a leitura labial expressar a fala mesmo com dificuldade.

A atuação do docente é repleta de desafios pedagógicos. Lidar com os problemas educacionais do cotidiano tem sido cada vez mais difícil, pois constantemente a escola se depara com situações diversas como: a violência, à indisciplina, o preconceito, as dificuldades de aprendizagem, as relações interpessoais, dentre outros. Somado a esses desafios, na educação das pessoas com deficiência auditiva exige conhecimento de LIBRAS, que infelizmente ainda, há uma grande dificuldade de profissionais qualificados para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem desses alunos.

Quando o aluno aprende fazendo o uso de LIBRAS percebe-se que os sinais não são apenas movimentos a serem repetidos; e sim, um meio de comunicação de compreensão simbólica do meio. No trabalho pedagógico o uso de LIBRAS, além de proporcionar uma melhor comunicação com o aluno surdo, permite compreender aspectos relacionados à sua história de vida, pensamentos e percepções que estão implícitos no processo de ensino e aprendizagem.

Garantir a inclusão com uma aprendizagem significativa na sala de aula regular ainda é um desafio, visto que o professor geralmente está sozinho nesse processo. Para que a inclusão do aluno surdo na escola regular de fato venha a acontecer se faz necessário que algumas mudanças sejam feitas no sistema educacional, tais como: apoio pedagógico, recursos disponíveis, adequação do currículo, dentre outras modificações nas metodologias de ensino. É necessário que seja implementada metodologias adequadas para avaliação para atender melhor as necessidades desses alunos e que de fato aconteça em sala de aula à interação de todos mediante os trabalhos desenvolvidos na escola para que todos tenham igual oportunidade de aprendizagem deste sujeito.

O interesse e a escolha do tema de justifica-se pela necessidade de averiguar o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo na zona rural. Nessa perspectiva, Marre (1991, p.10) aponta que ao escolher um tema de pesquisa "não se pode dizer que se faz uma escolha neutra; pelo contrário se faz porque está relacionado com um sistema de valores e com as convicções últimas do sujeito que escolhe". O impulso deu-se a partir do conhecimento de uma escola no município de Mossoró, havia matriculado três alunos surdos e conhecendo

ISBN: 978-85-5757-065-8

as condições precárias de infraestruturas que está escola dispõe veio à curiosidade de que forma os professores estavam atuando com estes alunos para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, e eles foram incluídos ou somente integrados na escola. Assim, objetiva-se averiguar a inclusão escolar do surdo numa escola pública da zona rural do município de Mossoró do Estado do Rio Grande do Norte.

2 - METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, pois segundo Cervo e Bervian (2002, p.67), "os estudos descritivos, assim como os exploratórios favorecem uma pesquisa mais ampla e completa, as tarefas claras do problema e da hipótese como tentativa de solução". A abordagem segue uma perspectiva qualitativa e a revisão bibliográfica baseia-se nos seguintes atores: Silva, (2005); Carvalho (2008), Goldfeld, (2002); Gonçalves, (2013); Sá (2002); Declaração de Salamanca, dentre outros.

A coleta de dados foi realizada a partir de uma entrevista com um aluno surdo e sua professora da disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de averiguar a inclusão escolar de um aluno surdo numa escola pública da zona rural do município de Mossoró do Estado do Rio Grande do Norte. Também foram realizadas duas observações das aulas desta professora para confronto e análise dos dados coletados. Assim, a pesquisa se caracteriza como sendo um estudo de caso, haja vista que trata de um processo especifico de escolarização.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Genildo Miranda, localizada na zona rural do município de Mossoró. Nossa intenção foi entrevistar os três alunos surdos existente nesta escola, porém apenas um aluno aceitou o convite para participar da pesquisa. Desta forma, a entrevista com o aluno foi mediada pelo professor de Matemática que possui conhecimentos de LIBRAS. As entrevistas foram direcionadas por um roteiro prévio com questões semiestruturadas, contendo perguntas abertas e fechadas com o propósito de adquirir dados referentes à inclusão escolar do aluno surdo.

Para melhor entendimento e análise dos dados criaram-se duas categorias, a saber:
Categoria 1- Entrevista da professora – nesta categoria a professora relata sobre dificuldades encontradas para ensinar aos alunos surdos, recursos necessários e utilizados e como dá-se o processo de inclusão do aluno surdo;
Categoria 2- Entrevista do aluno – esta caracteriza-se por relatos do aluno surdo quanto a comunicação, interação, aprendizagem e recurso necessários.

3- Resultados e discursões

Nesta escola há três alunos surdos que frequentam a escola, no entanto não há nenhum intérprete que possa está auxiliando na comunicação dos professores com os alunos, o que impossibilita a compreensão dos conteúdos em sala de aula. A escola também não dispõe de sala de AEE para o suporte no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência.

Ao relacionar às dificuldades para com ensino, dos alunos surdos, "tenho dificuldade, pois nunca tive nenhuma preparação para ensiná-los e nunca tinha tido contato com surdos

ISBN: 978-85-5757-065-8

antes, essa foi a primeira a primeira vez aqui na escola, e não tenho não tenho nenhum conhecimento em LIBRAS. A ausência do uso da LIBRAS é, sem dúvida o principal motivo dessa fragilidade na interação com o aluno. Conforme Silva (2005)

> A inclusão da criança com surdez requer uma boa preparação, tanto do aluno quanto da escola, para que ambos se sintam capacitados a participar desta integração. Na verdade, a integração efetiva implica em uma mudança total de atitude. Deste modo, é papel da escola, e dos profissionais que dela fazem parte, procurar sanar as limitações referentes ao pleno desenvolvimento do surdo. (SILVA, 2005, p. 62).

Quando a escola não se preocupa em adapta-se ao aluno, o processo de inclusão retrocede, por isso a importância em todos estarem envolvidos e comprometidos em fazer valer o direito de todos a uma educação de qualidade, adaptando recursos, se qualificando, aperfeiçoando, e transformando a realidade excludente e numa verdadeira inclusão.

Quanto aos recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos e ouvintes ela disse que: “eu utilizo os mesmos recursos, mesmo tendo consciência que estes recursos não estão sendo eficaz para os surdos. Não tenho preparação para dar aulas para surdos, faço o que está ao meu alcance”.

No tocante a importância da LIBRAS como ferramenta de ensino e aprendizagem com os alunos ela diz: “acredito que é de suma importante, porque é um código usado entre eles. E é através da LIBRAS que eles irão se comunicar melhor”.

Sobre a importância do interprete na sala aula: “o interprete facilita e amplia a comunicação do aluno com o professor. Levando-o a um melhor desempenho na sua aprendizagem”.

No que diz respeito ao processo de inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino: “não há inclusão, e infelizmente falta muito para que o processo de inclusão seja uma realidade, já que os profissionais das escolas não recebem capacitação e o sistema educacional não dispõe de interprete para todas as escolas”.

Em relação às principais dificuldades enfrentadas pelo professor no processo de ensino/aprendizagem dos alunos surdo: “muitos professores não conseguem se comunicar com estes alunos, daí a dificuldade de explicar os conteúdos e eles de compreenderem”.

Para que o processo de inclusão aconteça na prática, faz-se necessária a aplicação de recursos pedagógicos que contemple as necessidades do aluno, bem como o professor tenha conhecimento sobre as metodologias e tecnologias adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno surdo. Conforme afirma Martins (2008)

> O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégicas de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. Para tanto, requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em

ISBN: 978-85-5757-065-8

> classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário (MARTINS 2008, p. 19).

É perceptível que os autores que embasam esta pesquisa consideram indispensável às formações para os sujeitos que estão envolvidos diretamente com o aluno surdo na escola. Dessa forma faz-se necessário uma preparação a qual os professores, e equipe pedagógica possam adquirir conhecimento sobre LIBRAS e metodologias de ensino para surdos. A Declaração de Salamanca (1994, p.31) afirma que: "O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devam aprender juntas, onde quer que seja possível, não importam quais as dificuldades ou diferenças elas possam ter".

Portanto a escola inclusiva deve abrir as portas para todos os alunos, independente de suas dificuldades respeitando as diferenças e necessidades, tendo com objetivo ofertar um ensino voltado para cada aluno.

Os resultados da categoria 2, inicialmente, traz relatos referentes à interação entre o aluno surdo e alunos ouvintes que acontece de maneira gradativa, já que a cada dia os ouvintes vão incorporando a linguagem de sinais no seu cotidiano escolar, bem como os gestos e as mímicas. Logo, a comunicação com os colegas e os demais professores é difícil, porque eles não sabem LIBRAS, só um professor sabe.

Em relação às provas e atividades "são difíceis, principalmente as atividades escritas no quadro para transcrever para o caderno. Gosta de vir para a escola porque me sinto bem estando em contato com meus colegas e professores".

Sobre a leitura em português: "não consigo ler nem compreender os conteúdos, gosto das aulas de Matemática, porque o professor sabe um pouco de LIBRAS ai facilita meu entendimento. é difícil entender os conteúdos de sala de aula, porque os professores só falam, mas mesmo assim gosta de estudar".

Quando questionado sobre o que faltava para facilitar aprendizagem o mesmo "gostaria que todos soubessem LIBRAS e tivesse um interprete na escola".

Diante desses relatos pode-se observar a falta de conhecimento por parte dos docentes para trabalhar com a educação dos alunos surdos na escola regular. Não há um atendimento adequado para a educação do surdo nesta escola o que consequentemente acarreta défices sociais, afetivos e cognitivos para estes alunos. Partindo do pressuposto que esses alunos têm direito a profissionais qualificados, bem como, ambiente estimulante que lhes proporcione o desenvolvimento da aprendizagem, podemos afirmar que o processo de inclusão nessa escola não se dá conforme a legislação estabelece por não oferecer nenhum recurso, interprete e professores qualificado.

Em outro momento foi realizado duas observações das aulas de português, sendo observado que a professora não planeja aula e não pensas no aluno surdo, antes nos os alunos ouvintes. As aulas são ministradas em linguagem oral, não há procedimentos metodológicos para atender as necessidades educacionais dos alunos surdos. A professora demonstrou carinho com os alunos surdos, durante as aulas, não dispôs uma atenção especial para ensinar de forma diferenciada as mesmas atividades ao surdo, os privando das informações. A professora leu

ISBN: 978-85-5757-065-8

textos, discutiu questões, propôs questionários e mesmo enquanto os demais alunos realizavam as atividades, a docente não gerou nenhuma situação que pudesse proporcionar o acesso do aprendizado aos alunos surdo.

Logo, a escola não dispõe de interprete de LIBRAS o que torna o processo de ensino/aprendizagem mais difícil. Em conformidade e entendimento da lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, os docentes precisam intervir na concretização dos conhecimentos dos alunos surdos, por meios de técnicas pedagógicas que contribua para o desenvolvimento no processo de aprendizagem.

3- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o objetivo que este estudo se propôs que foi averiguara a inclusão escolar do aluno surdo no ensino regular da zona rural. Ficou constatado que nesta escola a educação inclusiva ainda é um processo em construção, e as barreiras existentes no ensino/aprendizagem tem sido um desafio para os professores. Infelizmente tanto a escola como o município não tem assegurado as condições necessárias para que os profissionais desenvolvam um trabalho educacional inclusivo.

Outra observação importante é que os professores vêm à sala de aula de forma homogênea, onde todos parecem ser ouvintes, sem se preocuparem em adaptar os conteúdos de forma que os alunos surdos sejam contemplados, já que a escola não têm instrutores de LIBRAS.

A Lei 9394/1996 determina no seu capítulo V, que "Educação Especial como sendo a modalidade escolar para alunos com necessidades Especiais, preferencialmente na rede regular de ensino". A escola regular prevê serviços de apoio especializado, com propósito de atender as necessidades desses alunos.

Dessa forma a educação de surdo necessita de adaptações e técnicas pedagógicas, bem como nos currículos escolares, nos planejamentos dos professores, ou seja, ações que estejam em consonância o PPP da escola.

Entende-se que a inclusão do aluno na escola regular acontece quando são criadas possibilidades para conseguir progressos significativos desses alunos no processo educacional. A evolução só acontece por meios da adequação das práticas pedagógicas durante esse período de desenvolvimento desses aprendizes, e para conseguir atingir esses resultados, as escolas regulares devem repensar seus fazeres e adotar ações mais inclusivas se preparando e adequando suas estruturas para a prestação de serviço de qualidade a todos que a compõe.

Portanto, para que a inclusão dos alunos surdos realmente aconteça é preciso que a escola se reestruture e proporcione formações adequadas para que os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem tenham condições de ajudar estes alunos a desenvolverem suas habilidades de forma igualitária. A contratação de interprete para auxiliar em sala de aula na compreensão dos conteúdos ministrados. É de fundamental importância, assim como a implantação do AEE nesta escola.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., &Zanchin, J. (2011). **Estudantes surdos no ensino superior:** Reflexões sobre a inclusão. Cadernos de Pesquisa, 40(139), 147-172.

BRASIL. Congresso Nacional. LDB – Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei nº9. 394, de 20deDezembro de 1996. Disponível em:<www.ldb/mec.gov.br>. Acessado em: Maio de 2017

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:**promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Congresso Nacional. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Língua Brasileira de Sinais/** organizado por BRITO, L. F. et.al – Brasília: SEESP. 1997 v. II (Série (Atualidades Pedagógicas).

_____. Decreto de nº 3.298, de Dezembro e 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acessado em maio de 2017.

_____.Decreto de nº 5.296, de 02 de Dezembro de 2004. Dispõe de normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm: Acessado em: Maio de 2017.

_____. Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acessado em Maio de 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 maio2017.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico** e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva.(2008).Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf> acesso em: 21/04/2017.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

ISBN: 978-85-5757-065-8

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectivo sócio interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONÇALVES, Humberto Bueno. & Priscila, S.V.F. **metodologia do professor no ensino de alunos surdos**. Disponível em: http://www.opet.com.br/faculdade/revista- pedagogia/ pdf/n6/ ARTIGO-PRISCILA. Acesso em: 12/05/2017. As 14:30.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história da história de diferentes abordagens na educação de surdos**. Cadernos CEDES, v.19, n.46. Campinas: UNICAMP, 1998.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (Org.). **Inclusão**: compartilhando saberes. 3. ed. Petrópolis , RJ: Vozes, 2008.

MARRE, Jacques Léon. **História de Vida e Método Biográfico.** In: Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, UFRGS, v.3, no. 3jan/jul. 1991.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

MUNARIM, Antônio. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. UFSC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acessado em: 03 de maio de 2017 ás 14:45.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **A surdez e os surdos na perspectiva dos estudos surdos.** In: SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação dos surdos**. Manaus: Editora UFA, 2002.

SANCHES, I. ; TEODORO, **A Inclusão Escolar**: Conceitos, Perspectivas e Contributos. Revista Lusófona de Educação, v.8, pp. 63-83, 2006.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Muszkat Estera. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4 ed. rev. Atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NA CIDADE DE MOSSORÓ/RN

Maria Kéllia de Araújo
Francisco Varder Braga Júnior

RESUMO

O presente estudo relata uma experiência de inclusão de um aluno com deficiência auditiva em uma escola pública na cidade de Mossoró/RN. O despertar para desenvolver esta pesquisa partiu de uma experiência como professora de um aluno com deficiência auditiva, além de vivenciar esta mesma experiência por outro viés, agora na condição de ter um familiar com a mesma deficiência. Desta forma, isto me instigou a procurar mais entendimento e conhecimento para saber lidar melhor e compreendê-los. Este trabalho objetiva socializar uma experiência de inclusão da pessoa com deficiência auditiva, partindo do pressuposto que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode ser efetiva, desde que a pessoa com deficiência receba todo o aparato necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades. Com relação ao percurso metodológico, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa com embasamento teórico na legislação brasileira que trata desta temática, além de obras dos autores Braga e Bedaque (2015), Carvalho (2006), Werneck (1997) e Gonçalves e Furtado (2015). A pesquisa foi realizada no mês de abril de 2017, cujo sujeito da pesquisa foi à mãe de um aluno com perda auditiva sensorioneural de grau severo a profundo bilateral. Foi lançado mão de uma entrevista com a mãe deste aluno com um roteiro pré-estabelecido com perguntas abertas e semiestruturadas com o intuito de compreender como se deu o processo de inclusão do aluno na escola regular de ensino público, quais dificuldades e necessidades foram encontradas. Foi utilizado um gravador para melhor análise da fala da mãe e interpretação dos dados. Verificou-se que na escola o aluno realiza todas as atividades propostas não apresentando muitas dificuldades, tendo um rendimento escolar similar aos demais colegas. Mas para que o aluno obtivesse sucesso na sua aprendizagem, alguns desafios surgiram durante a trajetória. E um dos desafios foi o processo de intervenção após o diagnóstico para a realização do implante coclear. Pois, exigiu muito empenho e dedicação por parte de sua família para conseguir realizar este procedimento. E com relação à inclusão da criança na escola, não foram encontradas barreiras, pelo contrário, ele foi sempre muito bem acolhido e incluído o que repercute no seu desenvolvimento escolar. Vale salientar que a mãe atua neste processo de inclusão escolar, pois está sempre presente. Constatou-se que a parceria entre a professora da sala regular, a intérprete de sinais, a professora do AEE e sua família foi de fundamental importância para garantir o processo de inclusão deste aluno, bem como seu desenvolvimento social e da aprendizagem.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; INCLUSÃO; DEFICIÊNCIA AUDITIVA.

ABSTRACT

The present study reports an experience of inclusion of a student with hearing impairment in a public school in the city of Mossoró / RN. The awakening to develop this research started from an experience as a teacher of a student with a hearing impairment, besides experiencing this same experience for another bias, now in the condition of having a relative with the same deficiency. In this way, this instigated me to seek more understanding and knowledge to know how to deal better and to understand them. This work aims to socialize an experience of inclusion of the hearing impaired person, based on the assumption that Special Education in the perspective of Inclusive Education can be effective, provided that the disabled person receives all the necessary apparatus for the development of their potentialities. As regards the methodological approach, it is an exploratory and descriptive research

ISBN: 978-85-5757-065-8

of a qualitative approach with theoretical basis in the Brazilian legislation that deals with this subject, besides works by the authors Braga and Bedaque (2015), Carvalho (2006), Werneck (1997) And Gonçalves and Furtado (2015). The research was conducted in April 2017, whose research subject was the mother of a student with severe to profound sensorineural hearing loss of bilateral degree. An interview with the mother of this student was made with a pre-established script with open and semi-structured questions in order to understand how the process of inclusion of the student in the regular school of public education occurred, what difficulties and needs were encountered. A recorder was used to better analyze the mother's speech and interpret the data. It was verified that in the school the student performs all the proposed activities not presenting many difficulties, having a school performance similar to the other colleagues. But for the student to succeed in their learning, some challenges have emerged during the course. One of the challenges was the intervention process after the diagnosis for the cochlear implant. Well, it required a lot of commitment and dedication on the part of his family to be able to carry out this procedure. And with regard to the inclusion of children in school, no barriers were found, on the contrary, it was always very welcomed and included what has repercussions on their school development. It is worth noting that the mother acts in this process of school inclusion, since she is always present. It was found that the partnership between the teacher of the regular classroom, the interpreter of signs, the ESA teacher and her family was of fundamental importance to guarantee the process of inclusion of this student, as well as their social development and learning.

Keywords: EDUCATION; INCLUSION; HEARING DEFICIENCY.

1- INTRODUÇÃO

A educação brasileira vem passando por algumas modificações ao longo dos anos. E estas mudanças refletem no perfil do profissional que se necessita para atender tais mudanças. Para que este profissional atenda satisfatoriamente a diversidade encontrada nas escolas de hoje, requer versatilidade, reflexibilidade e que seja capaz de compreender o outro, como parte integrante da sociedade em que ele também está inserido.

Haja vista que para acompanhar as inovações do mundo moderno frente aos usos das novas tecnologias, requer que se tenha um profissional capacitado para desenvolver os mecanismos necessários e atender aos desafios que a educação aponta nos dias atuais. Pensando nisso, a escola precisa está preparada para atender a todas as pessoas sem exclusão, dando suporte necessário para que todos alcancem sucesso em sua aprendizagem.

A inclusão educacional da pessoa com deficiência vem sendo discutida de modo mais acentuado no Brasil desde o final do século XX. Essa temática tem permeado diferentes debates a partir do direcionamento de estudos para a compreensão dos desafios apontados a fim de efetivar as resoluções na prática. Para estes desafios os estudiosos vislumbram a formação inicial e continuada como condição essencial para a execução de uma prática pedagógica inclusiva e significativa. Além disso, o empoderamento das pessoas com deficiência e seus familiares, principalmente os surdos, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre os seus direitos, apresentam-se como um estímulo para a confirmação de bandeiras de lutas e o amadurecimento de propostas que venham atender a essas demandas, assegurando o direito destas pessoas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Segundo o artigo 70, capítulo IX, das disposições finais do Decreto nº 5.296, de 2004, "a deficiência auditiva pode ser definida como perda bilateral, parcial ou total de 41 dB ou mais da audição, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz".

É sabido que a perda da audição pode ser percebida logo após o nascimento da criança com a realização do teste da orelhinha. Uma vez que a criança não disponha deste teste, que é obrigatório por lei em toda maternidade pública, a mãe pode ficar atenta à percepção da criança quanto aos estímulos sonoros, se ela responde ou não. Dessa forma, é através da audição que a criança desenvolverá sua linguagem e consequentemente os aspectos relacionados à socialização e aprendizagem.

Em uma concepção de oportunidades e acompanhamento adequado para o sujeito que apresenta uma deficiência auditiva, BRAGA e BEDAQUE, menciona que:

> A visão da deficiência auditiva ou surdez está diretamente relacionada de como o profissional, o familiar e, principalmente, de como o próprio sujeito vê ou encara sua deficiência. Assim, para alguns, a surdez é vista como um grupo linguístico e cultural, enquanto que a deficiência auditiva está relacionada com a falta ou diminuição da audição. (BRAGA e BEDAQUE, 2015, p.28).

Portanto, a Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva contribui de forma significativa para a efetivação do aprendizado, para o fortalecimento de novas amizades e para o cumprimento dos direitos inerentes as pessoas com deficiência, uma vez que terão a oportunidade de conviver e compartilhar momentos de interação e aprendizagem entre os sujeitos na sua diversidade.

Ao traçarmos uma análise sobre a trajetória da regulamentação que envolve a pessoa com deficiência no Brasil, nos deparamos com alguns avanços a partir da nossa Constituição de 1988, a qual coloca, no seu art. 208, "o atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". No entanto, ao longo da história não só do Brasil, mas em todos os países foram necessárias muitas lutas e documentos que viessem ratificar estes direitos.

Em 1854 durante o Brasil Império, foram criadas duas instituições para atendimento das pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC) e Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), ambas localizadas na cidade do Rio de Janeiro e especializadas no atendimento às pessoas com deficiências mais acentuadas. Porém, esta oferta de serviço, ainda era insuficiente para o número de pessoas e tipo de deficiências, além de concentrar-se apenas na cidade do Rio de Janeiro.

Entre os anos de 1857 a 1957 o atendimento às pessoas com deficiência era assegurado de forma segregada, ou seja, os espaços que frequentavam eram separados das demais pessoas, pois eram tidas como "anormais". Na época, estes espaços eram considerados adequados

ISBN: 978-85-5757-065-8

para elas. Neste período ocorreu a criação de várias instituições especializadas de cunho filantrópico para atender às pessoas com deficiência intelectual, dentre elas merecem destaque a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e a sociedade Pestalozzi.

> A criação dessas primeiras instituições especializadas (...) não passaram de umas poucas iniciativas isoladas, as quais abrangeram os mais lesados, os que se distinguiam, se distanciavam ou pelo aspecto social ou pelo comportamento divergentes. Os que não o eram assim a "olho nu" estariam incorporados às tarefas sociais mais simples. Numa sociedade rural desescolarizada (JANNUZZI, 1985, p. 28).

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP- pelo MEC, que impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Em 1996, foi criada a Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prever a oferta de educação "preferencialmente" na rede regular para os alunos com deficiência, serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela, o início da oferta de educação infantil e restringe o atendimento em classes e/ou escolas especializadas aos alunos cuja deficiência não permitir sua integração na rede regular.

O Decreto Nº 5.626/2005 regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, trazendo a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular e de orientar sobre a formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS.

No ano de 2007, fora instituído o Decreto 6.094/2007, que dispôs o plano de metas compromisso todos pela educação, o qual envolvia a participação de todos os governos, família e comunidade em prol da melhoria da Educação Básica o que dentro de vários benefícios, contemplava a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares.

Posteriormente foi aprovado o Decreto 6.949/2009, objetivando promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Já no ano de 2010, a Lei nº 12.319 regulamentou a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Entre os anos de 2011 a 2015, foram sancionadas algumas leis, decretos, portarias e normas técnicas que favoreceram a política da Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva, merecendo destaque o Plano Nacional de Educação de 2011, a Lei 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Um dos pontos principais desta Lei diz respeito à mudança de visão sobre o conceito de deficiência que deixa de ser atribuída à pessoa e passa a ser vista como consequência da falta de acessibilidade que não só o Estado, mas a sociedade como um todo apresenta.

Como podemos observar várias iniciativas foram conquistadas nesta área, mas ainda é necessário trabalhar na diminuição e eliminação das barreiras sejam elas, arquitetônicas, urbanísticas e principalmente atitudinais que possam impedir o cumprimento dos direitos das pessoas com deficiência. Desta forma, é preciso diminuir entre as pessoas, o preconceito e os estigmas que por muito tempo perdurou relacionado às pessoas com deficiência.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, o ensino da LIBRAS é obrigatório na escola. E conforme o Decreto 5.626/2005 em seu art. 14 e inciso II, a escola deve ofertar, obrigatoriamente, desde Educação Infantil, além do ensino da LIBRAS, o ensino de Língua

ISBN: 978-85-5757-065-8

Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Sob esta perspectiva, o art. 3º deste mesmo Decreto também menciona a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Desta forma, os alunos egressos dos cursos de licenciaturas já terão um aporte teórico e conhecimentos práticos sobre o uso da LIBRAS e a sua importância para garantir a comunidade surda o direito a aprendizagem tendo como referência a sua primeira língua.

Portanto, é de fundamental importância a formação inicial e continuada para os professores, tendo em vista a inclusão da pessoa com deficiência auditiva no cotidiano escolar. Outro fator que merece destaque diz respeito à parceria estabelecida entre o professor da sala regular de ensino e a sala de recursos multifuncionais e da escola como um todo, em prol do desenvolvimento do aluno com deficiência e do cumprimento de seus direitos para o exercício de sua cidadania.

Todavia, a pessoa com deficiência auditiva apresenta limitações para a realização das atividades diárias, e muitas vezes se isola por não compreender o que acontece a sua volta e/ou por não ser compreendida ao se expressar. Daí a importância da parceria também entre a escola e a família para que o aluno tenha maiores oportunidades de desenvolver a sua linguagem e aprendizagem.

Para facilitar a educação das pessoas com alguma limitação na linguagem, a Comunicação Alternativa vem constituindo-se como ferramenta que possibilita a comunicação entre as pessoas. Logo, a Comunicação Alternativa é formada por um grupo integrado de componentes, incluindo símbolos, estratégias e técnicas usadas para realizar a comunicação de pessoas que não possam comunicar-se por meio da fala. E seu objetivo primordial é facilitar a participação dessas pessoas em vários contextos comunicativos, uma forma de comunicação que seja independente da assistência do interlocutor, ou de terceiros, e o mais próximo possível da comunicação natural, permitindo a sua inserção social.

Existem várias formas do sujeito que apresenta perda auditiva desenvolver sua linguagem e consequentemente estabelecer uma comunicação. Dependendo do caso e das condições que circundam este indivíduo ele pode fazer uso de aparelho de amplificação sonora ou implante coclear. O implante é um equipamento implantado cirurgicamente na orelha e tem a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras. Desta forma, o aparelho auxilia na assimilação e entendimento das atividades propostas pelos professores em sala de aula e no entendimento do diálogo com os seus colegas.

Para reforçar o entendimento do indivíduo usuário do implante, o professor de sala de aula pode fazer uso de outro aparelho denominado de Sistema FM, tipo um microfone onde o aluno pode ouvir o que o professor fala, sem interferências de ruídos. Ele ouve através do Sistema FM só a voz do professor naquele momento. Desta forma, o objetivo principal do sistema FM é trazer o sinal da fonte sonora próximo ao usuário. Mesmo com a fonte sonora distante ou com ruído de fundo, o sinal enviado para o aluno via sistema FM é limpo e audível, como se a fonte sonora estivesse ao lado da orelha do usuário.

O despertar para desenvolver esta pesquisa partiu de uma experiência como professora de um aluno com deficiência auditiva, além de vivenciar esta mesma experiência por outro viés, agora na condição de ter um familiar com a mesma deficiência. Desta forma, isto me instigou a procurar mais entendimento e conhecimento para saber lidar melhor e compreendê-los. Logo, a oportunidade em participar do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, trouxe reflexões e conhecimentos sobre a inclusão das pessoas com deficiência auditiva no espaço escolar, que possibilitou contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem destas pessoas.

O presente estudo objetiva socializar uma experiência de inclusão da pessoa com deficiência auditiva numa escola pública de ensino regular, partindo do pressuposto que a

ISBN: 978-85-5757-065-8

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pode ser efetiva, desde que a pessoa com deficiência receba todo o aparato necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades.

2 - METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva de abordagem qualitativa com embasamento teórico na legislação brasileira que trata desta temática, além de obras dos autores Braga e Bedaque (2015), Carvalho (2006), Werneck (1997) e Gonçalves e Furtado (2015).

A respeito da utilização de um método para a realização da pesquisa, (MAY, 2004, p. 200) referindo-se ao método, May diz que "a sua execução bem-sucedida depende das habilidades dos pesquisadores e do seu entendimento sobre as questões que informam a prática de pesquisa". Portanto é importante que o pesquisador ao pensar em seu objeto de estudo perceba que particularidades o tema a ser estudado tem com ele, por que o escolheu.

A pesquisa foi realizada no mês de abril de 2017, cujo sujeito da pesquisa foi à mãe de um aluno com perda auditiva sensorionerual de grau severo a profundo bilateral, na Escola Municipal Paulo Cavalcante de Moura da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró/RN.

A referida escola está situada no bairro Alto do Sumaré e atende 466 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, compreendendo os anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola dispõe de uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, biblioteca e sala de informática. Do total de alunos pertencentes a esta escola, 23 alunos são atendidos na sala de AEE. Além disso, outros alunos das escolas circunvizinhas também recebem atendimento, pois esta sala é considerada um polo de atendimento a crianças com deficiência, oriundas das redes municipal, estadual e privada, localizadas no mesmo bairro, na cidade de Mossoró.

A cidade de Mossoró está situada no interior do estado do Rio Grande do Norte, pertence à mesorregião do Oeste Potiguar da região Nordeste do Brasil. Localizada as margens do Rio Apodi-Mossoró. É considerado o segundo maior município do estado do Rio Grande do Norte. Esta cidade está entre as capitais Natal-RN (278 km) e Fortaleza - CE (245 km). O município é o maior em extensão do estado com área territorial de 2.099,333Km², e é o segundo município mais populoso do Rio Grande do Norte (RN), com uma população de 259 815 habitantes. (IBGE, 2010).

Para a efetivação desta pesquisa, foi lançado mão de uma entrevista com a mãe deste aluno com um roteiro pré-estabelecido com perguntas abertas e semiestruturadas com o intuito de compreender como se deu o processo de inclusão do aluno na escola regular de ensino público, quais dificuldades e necessidades encontradas. Foi utilizado um gravador para melhor análise da fala da mãe e interpretação dos dados.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3 - RESULTADOS/DISCUSSÃO

O aluno com deficiência auditiva objeto deste estudo tem dez anos e está matriculado no 5º Ano do Ensino Fundamental da escola da rede municipal de ensino da cidade de Mossoró/RN. Segundo informações colhidas - SIC na entrevista realizada com a mãe deste aluno, ela respondeu que seu filho tem deficiência auditiva bilateral de grau, pois do lado direito tem resíduo de audição e no esquerdo apresenta anacusia[1]. O aluno é usuário de implante coclear nos dois ouvidos, é oralizado e faz uso de LIBRAS.

A professora de sala de aula comum utiliza o Sistema FM para o melhoramento do entendimento de sua fala durante a exposição das aulas, o que favorece juntamente com o implante do aluno maior possibilidade de aprendizagem e interação.-

Ao indagar a mãe sobre o processo de descoberta do diagnóstico do seu filho, ela respondeu que:

> Eu descobri, ele tinha uns sete meses e até por causa do cartãozinho de vacina dele que no cartãozinho de vacina tem todas as etapas do desenvolvimento de uma criança. E com sete meses vinha dizendo exatamente que uma criança com sete meses já reage ao escutar o som. E ele nunca reagiu. Mas em virtude de ele ser prematuro e ser um pouco atrasado, ele foi mais molinho, demorava a sentar. Eu esperei chegar um ano e com um ano eu fiz os exames na clínica Doutor João Carrilho e descobri que ele era surdo. Bem, quando eu descobri a reação foi assim, que eu fiquei meio perdida que eu era nova, sem instrução. E assim fiquei perdida que eu não sabia como fazer, como agir, como proceder. Mas, assim Deus vai mostrando as coisas devagarzinho e a gente vai organizando as ideias e vendo o que é melhor. Fiquei preocupada, como ia fazer como ia proceder. Mas até então não me desesperei não. Só busquei o tratamento e pronto.

De acordo com RUSSO e SANTOS (1994), citados por BRAGA e BEDAQUE,

> O diagnóstico preciso da deficiência auditiva é de grande importância tanto para a prevenção quanto para a escolha dos métodos fonoaudiólogos e educacionais que deverão ser utilizados com a criança. Logo, o conhecimento do local, o grau e o momento em que ocorreu, bem como a origem do problema são essenciais para a conduta de intervenção adequada com a criança com deficiência auditiva. (BRAGA e BEDAQUE, 2015, p.17).

Desta forma, a percepção da deficiência se deu pela própria mãe por volta dos sete meses de idade devido à criança não responder a estímulos sonoros. Ele tinha dificuldades em responder aos estímulos que ela fazia através de conversas, bater palmas, cantar, dentre outros. Logo, ao completar um ano de idade, ela o levou ao médico, quando foi diagnosticado. Relatou ainda que aguardou este tempo, devido ele ter nascido antes do tempo previsto e apresentar atraso no seu desenvolvimento.

A mãe afirmou também que frequentou com seu filho o Centro de Atendimento

1 Perda total da audição.

ISBN: 978-85-5757-065-8

às Pessoas com Surdez – CAS e lá fizeram curso de LIBRAS, bem como a criança fazia acompanhamento fonoaudiológico. A respeito de como se efetivou o processo de alfabetização e com que idade ele passou a frequentar a escola, ela respondeu que:

> Começou a ir para a escola com um ano e seis meses. O processo de alfabetização foi e é bem difícil por conta do tempo que ele passou sem escutar. A compreensão dele ainda tem um déficit muito grande, a luta está apenas no começo. E começou a ser alfabetizado com seis mais ou menos.

Na escola o aluno realiza todas as atividades propostas não apresentando muitas dificuldades, tendo um rendimento escolar similar aos demais colegas. Uma vez por semana uma professora intérprete de LIBRAS vem à escola para dar aula para a turma. Estas aulas são voltadas para temáticas e conceitos que envolvem as atividades diárias. E desta forma, os outros alunos também aprendem a se comunicar através da língua de sinais, fazendo desta forma a inclusão do aluno e não apenas uma integração.

Sobre a sua participação em reuniões, comemorações e/outras atividades na escola do seu filho, a mãe disse acompanhar todas as atividades realizadas por ele e participa ativamente dos eventos escolares. A este respeito ela falou:

> Adoro, procuro sempre estar presente em tudo... Eu acho que nossa presença é fundamental. É uma forma de mostrar a ele que me importo com ele, é reconhecer também o esforço dele. Nas apresentações quando ele me vê, chega o olhinho brilha. Percebo as habilidades dele, pois participa de tudo na escola. Mas também percebo que ele ainda tem muita dificuldade na linguagem escrita, pois seu vocabulário é restrito. Às vezes, ele não associa a palavra ao objeto.

A mãe mencionou ainda que seu filho é um aluno exemplar por se destacar em matemática apresentando habilidades de interpretação e cálculos. Mas sente dificuldades com a produção textual por escrever do jeito que se expressa conforme a língua de sinais. Nesse sentido, os surdos enfrentam algumas dificuldades nas salas de aula, pois tem seu jeito peculiar de escrever. E quando questionada sobre a vida escolar de seu filho e se a escola em que ele está inserido é em sua opinião uma escola inclusiva, ela respondeu que:

> Bem, eu acho que sim. Assim, pra mim, meu filho tem um suporte muito bom. Tem um auxiliar, se precisar tem aula de reforço, tem o AEE e detalhe tem professor capacitado para lhe dar com ele. E outra coisa não é nem só ele, são várias outras deficiências que tem aí que tem um suporte muito bom. Na minha opinião, o Paulo Cavalcante tem sim um suporte muito bom e muito inclusivo para crianças especiais. Só tou com medo do próximo ano. Já estou matutando o que é que eu vou fazer. Mas o próximo ano eu vejo a melhor opção pra ele.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Segundo CARVALHO (2006), para se entender a educação inclusiva deve-se primeiro entender que a proposta não foi concebida apenas para determinados alunos e sim para todos, sem distinção. Entender que somos diferentes. A autora ressalta ainda que: "A inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função coloca-se a disposição do aluno".

Desta forma, para que o aluno com deficiência seja de fato incluído na sala regular de ensino, é necessário que se criem dispositivos que possibilitem a sua inserção, contemplando o desenvolvimento social e educacional. Além da sala de aula regular de ensino, este aluno tem atendimento na sala de AEE, na própria escola.

Ainda sob este aspecto, os autores BRAGA e BEDAQUE (2015, p. 5), relatam que: "A formação continuada para os docentes é um fator fundamental no processo de transformação no sistema educacional tendo em vista a possibilidade de transpor barreiras, em especial as atitudinais, que envolvem a cultura de todos os atores na sociedade".

A respeito das atividades preferidas do seu filho e o que o deixa feliz, ela disse que:

> Mulher se deixar ele só quer assistir e jogar. Tenho que impor um cronograma para ter uma evolução. Tem uma atividade para estímulo que deixo ele ter uma certa intervenção para que ele também tenha um certo interesse, com um detalhe tem que estimular de alguma forma. Vou dar um exemplo do violão, foi ele que escolheu e meu propósito é ele falar melhor. Música é melodia, vocabulário e escrita.

E quando indagada sobre quais as suas expectativas com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho, ela respondeu que: "Todas. Espero que termine faculdade, mestrado e quem sabe um doutorado. Sonho em que ele se forme em uma área que possa ajudar pessoa como ele a vencer, que ele seja fonte de inspiração para muitos".

Mas para que o aluno obtivesse sucesso na sua aprendizagem, alguns desafios surgiram durante a trajetória. E um dos desafios foi o processo de intervenção após o diagnóstico para a realização do implante coclear. Pois, exigiu muito empenho e dedicação por parte de sua família para conseguir realizar este procedimento. E com relação à inclusão da criança na escola, não foram encontradas barreiras, pelo contrário, ele foi sempre muito bem acolhido e incluído o que repercute no seu desenvolvimento escolar. Vale salientar que a mãe atua neste processo de inclusão escolar, pois está sempre presente.

Logo, constatou-se que a parceria estabelecida entre a professora da sala regular, a intérprete de sinais, a professora do AEE e sua família foi de fundamental importância para o desenvolvimento da aprendizagem e social do aluno.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado possibilitou um entendimento mais sistematizado da importância da parceria entre família e comunidade escolar. Logo, faz-nos refletir sobre a importância de práticas metodológicas que atendam as necessidades dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a escola em questão tem adotado metodologias que proporcionam o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva, mas ainda é necessário que toda a escola crie mecanismos de se apropriarem da Língua Brasileira de Sinais para a interação com o aluno, possibilitando uma comunicação mais eficaz entre ambos, pois muitas vezes utiliza-se de mímicas para se comunicarem.

Dessa forma, há ainda muitos obstáculos a se transpor, mais não podemos esquecer as conquistas que já foram alcançadas ao longo da história na busca pela promoção dos direitos das pessoas com deficiência.

Pensando nisso, a sala de recursos multifuncionais necessita também de outros dispositivos de tecnologia assistiva para oferecer momentos de aprendizagens que despertem e desafiem a sua curiosidade em prol de uma aprendizagem significativa. Neste caso, os dispositivos da Comunicação Alternativa, como o tablet, telefone celular, computador, desktop ou notebook, vocalizadores, teclados adaptados e virtuais, e equipamentos dedicados que são desenvolvidos exclusivamente para o sistema de comunicação.

Diante desses resultados, observa-se ainda que a mãe do aluno demonstra insegurança com o desenvolvimento da aprendizagem do seu filho, pois sente dificuldades em compreender as limitações que ele apresenta. E por desejar tanto que ele utilize a oralidade como língua para se expressar, acaba por minimizar o uso da LIBRAS.

Portanto, a escola deve ser inclusiva, pautada numa dinâmica que favoreça o atendimento de forma amorosa, dialógica, humanizada e que atenda as exigências inerentes ao bom funcionamento, isto é que ultrapasse todas as barreiras arquitetônicas, atitudinais, que seu corpo docente esteja preparado para trabalhar com todas as crianças e fazerem avançar no seu processo de ensino e aprendizagem. Sob este aspecto, Freire (2011) relata que: “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda”.

É de fundamental importância também destacarmos a parceira da escola e da família, em prol de um trabalho conjunto objetivando o processo de desenvolvimento da criança. Além disso, é necessário que se estabeleça também um diálogo com a equipe multifuncional com profissionais clínicos especializados. Uma vez que a partir das orientações a serem dadas pela equipe de profissionais envolvidos nesse atendimento, através das parcerias, eles possam contribuir para o aprimoramento e desenvolvimento da comunicação entre a criança e seus pares.

Outro fator que merece destaque, diz respeito ao cumprimento dos direitos da pessoa com deficiência auditiva que elas tenham seus direitos respeitados e que tenha acesso em primeiro lugar à língua de sinais, sua língua materna para depois serem inseridas atividades e metodologias adequadas que os façam compreender e assimilar outro tipo de linguagem.

Sendo assim, a língua de sinais deve permear o contexto de sala de aula e todo o

ISBN: 978-85-5757-065-8

ambiente escolar. Daí a importância da formação inicial e continuada dos professores, assim como a preparação de toda a comunidade escolar para de fato incluir as crianças com deficiência no contexto escolar na perspectiva da educação inclusiva. A esse respeito Nóvoa relata que:

> A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 27).

Portanto, faz-se necessário o engajamento de todas as pessoas no processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência auditiva no âmbito escolar, até porque se trata de um assunto que requer seriedade por ser um tema delicado e que requer também compromisso, respeito e o cumprimento de seus direitos em prol de uma educação inclusiva, atendendo suas

ISBN: 978-85-5757-065-8

necessidades e garantindo o exercício de sua cidadania.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional especializado**. Mossoró: EdUFERSA,2015.68p.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência auditiva e o Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de setembro de 2009.

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

_____. Decreto-lei n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2011.

_____. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2 de dez. 2004.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 de dez.2005.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 24 abr. 2007.

_____. 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. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 25 ago. 2009.

_____. Lei n 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 19 dez. 2000.

_____. Lei n 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 24 abr. 2002.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. Lei n. 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF,

1 set. 2010.
_____. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 dez. 2012.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 de jul. 2015.

_____. Ministério da Justiça. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. 4. ed. Porto Alegre: Ed. Meditação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FURTADO DA CUNHA, M. A. **Linguística funcional – teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015 v 1. 125p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=24&dados=29. Acesso em: 22 de junho de 2017.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do "deficiente mental" no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

MAY, Tim. **Pesquisa Social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÓVOA, A.(Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.

RUSSO, I. C.P; SANTOS, T. M. M. **Audiologia infantil**. 1994. In: ENOK, Holsegaard. O Romance, 1990. In: BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência auditiva e o Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. WVA, Rio de Janeiro: 1997.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual o diagnóstico do seu filho, conforme laudo médico?

2. Que idade ele tinha quando você percebeu que ele sentia dificuldades em responder aos estímulos que você fazia?

3. O que você fez, quando descobriu? Como foi o processo?

4. Com quantos anos ele foi diagnosticado? Depois de ser diagnosticado, onde ele passou a ter atendimento?

5. Com quantos anos ele passou a ter contato com a língua de sinais?

6. Com que idade passou a frequentar a escola? E como foi o processo de alfabetização?

7. Além da escola, em que outros locais ele tem contato com a Língua Brasileira de Sinais?

8. Você participa de reuniões, comemorações e/outras atividades na escola do seu filho?

9. Qual é a sua opinião sobre a vida escolar de seu filho e a escola em que ele está inserido?

10. Quais as suas expectativas com relação ao desenvolvimento e escolarização de seu filho?

11. Quais são as suas atividades preferidas? E o que o deixa feliz?

ISBN: 978-85-5757-065-8

CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO REGULAR

Maria Rosineide Torres Marcolino
Maria de Fátima de Lima das Chagas

RESUMO

O acesso à educação é um direito de todo cidadão, nesse sentido a inclusão da pessoa surda na escola regular não difere das demais pessoas da sociedade, haja vista que este é um direito previsto em Lei. Neste sentido, esta pesquisa buscou compreender as contribuições do Atendimento Educacional Especializado - AEE na inclusão de alunos surdos na sala regular de ensino, bem como na vida dos alunos surdos que recebem o atendimento especializado. Para fundamentação teórica, foi realizado um estudo bibliográfico em periódicos, livros e artigos científicos. Autores como Meira (2001). Santi (2010), Mantoan (2005), dentre outros, trouxeram contribuições ao nosso debate como metodologia, foi realizada uma pesquisa de campo de caráter quantitativo e qualitativo e os dados foram coletados através de entrevistas, aplicação de questionários junto aos professores da sala comum que atendem alunos surdos, professor do AEE e pais da Escola Municipal Maria de Lourdes Cavalcante no município de Rodolfo Fernandes/RN. Os questionários foram formulados com perguntas fechadas e abertas, que posterior mente foram analisadas e discutidas. Como resultados, as autonarrativas nos apontam a importância do AEE como suporte à inclusão dos alunos com surdez no ensino regular, foram destacadas, contribuições relacionadas a pratica pedagógica, à proposta de inclusão dos alunos surdos e proposições indicativas que colaboram para reflexões da prática educativa na escola pesquisada.

Palavras-chave: SURDEZ; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE; SALA COMUM.

ABSTRACT

Access to education is a right of every citizen, in this sense the inclusion of the deaf person in regular school does not differ from other people in society, given that this is a right provided by law. In this sense, this research sought to understand the contributions of the Specialized Educational Assistance - ESA in the inclusion of deaf students in the regular classroom, as well as in the lives of deaf students receiving specialized care. For theoretical reasons, a bibliographic study was carried out in periodicals, books and scientific articles. Authors such as Meira (2001). Santi (2010), Mantoan (2005), among others, contributed to our debate as methodology, a quantitative and qualitative field research was carried out and the data were collected through interviews, questionnaires were applied to the teachers of the common room Who attend deaf students, AEE professor and parents of Maria de Lourdes Cavalcante Municipal School in the municipality of Rodolfo Fernandes / RN. The questionnaires were formulated with closed and open questions, which were subsequently analyzed and discussed. As a result, the authors point out the importance of AEE as a support for the inclusion of students with deafness in regular education. Contributions related to pedagogical practice, the proposal of inclusion of deaf students and indicative proposals that collaborate for reflections on the educational practice in the School.

Keywords: SURDEZ; SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE-AEE; COMMON ROOM

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

A escola é um lugar privilegiado onde se constituem relações sociais, afetivas e cognitivas, favorecendo encontros de vida, de aprendizagem. Na escola, as diferenças podem ou não ser consideradas, isso vai depender de toda a estrutura, organização e formação dos professores e demais membros da equipe escolar. No município de Rodolfo Fernandes/ RN, apenas em uma escola temos o AEE (Atendimento Educacional Especializado) que atua de forma interdisciplinar na educação dos estudantes que tem uma ou múltiplas deficiências, incluindo transtornos e/ou altas habilidades, funciona na Escola Municipal Maria de Lourdes Cavalcante e atende também alunos de outras escolas.

Nosso objetivo com esta pesquisa é compreender como acontece o atendimento aos estudantes e quais são as contribuições do AEE no ensino regular, no que se refere ao atendimento direcionado ao aluno surdo. Neste trabalho, será feito um estudo acerca destas contribuições, a fim de conhecer, a partir do olhar dos professores e pais, a importância do AEE para o processo de inclusão escolar, bem como se esse processo acontece de fato.

Para fortalecer a discussão e fundamentar nosso estudo, autores como Meira (2001). Santi (2010), Mantoan (2005), dentre outros, trouxeram contribuições ao nosso debate. O estudo propõe uma reflexão coletiva sobre diversas situações que ocorrem nas relações entre professor/aluno surdo e vice-versa, na prática pedagógica na sala de aula regular, bem como no ambiente de AEE (Atendimento Educacional Especializado).

A pesquisa é de suma importância para todos nós, visto que a mesma traz discussões que poderão nos ajudar a compreender o processo de inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares, bem como nos fará conhecer alguns modos de agir dessas instituições, com relação à aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, afetivo e cultural do estudante surdo**.** Neste contexto, fomos buscar a experiência a fim de perceber se existem barreiras que dificultam de fato a inclusão e o processo de ensino- aprendizagem em escolas do ensino regular no município Rodolfo Fernandes-RN**.**

A pesquisa de campo como método da pesquisa nos oferece oportunidades de buscar na experiência, na prática dos profissionais da educação e na comunidade escolar como um todo, através de autonarrativas dados que nos ajudem a compreender a inclusão de alunos surdos e as contribuições do AEE no referido município. Esta experiência foi realizada com professores da sala regular, da sala de AEE e pais, além da entrevista, tivemos acesso a registros dos professores, como anotações, fotografias, planejamentos e avaliações realizadas. Após a realização das entrevistas, construiremos um relato em forma de resultados e discussões.

Nesta perspectiva, o estudo aqui descrito, proporcionará além de aprendizagens acerca da temática estudada, possibilidades de contribuir com os professores alargando alternativas para explorar novas atitudes e métodos de inclusão educacional do aluno surdo no processo de aprendizagem, dessa forma, os estudos, as intervenções, as trocas de experiências poderão constituir laços em um processo acolhedor e significativo para o educando e para o educador.

Para contribuir com o leitor, dividimos o artigo em três momentos. No primeiro,

ISBN: 978-85-5757-065-8

traremos uma discussão sobre a escola na contemporaneidade; no segundo momento, apresentaremos o Atendimento Educacional Especializado e por fim, no terceiro momento, traremos a metodologia da pesquisa e uma discussão dos resultados. Desejamos que este estudo possa contribuir na construção de novas percepções de atendimento no cotidiano dos docentes, estimulando reflexões e subjetividades na produção de suas práticas educacionais.

2 PENSAR UMA ESCOLA INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE

Percebemos na contemporaneidade muitas transformações econômicas, socioculturais, tecnológicas e também políticas, que reflete diretamente na educação escolar, por ser a escola, uma instituição social de grande relevância. No que se refere as propostas educacionais para crianças com necessidades educacionais especiais, estas vêm sendo ampliadas dia a pós dia. No caso da inclusão do aluno surdo, percebemos que tem sido implementada políticas públicas a fim de que esses alunos conquistem seus objetivos de aprendizagem e de produção de si no contexto educacional.

Atualmente o ensino regular é direito de todos, e esse direito é previsto na Constituição Federal de 1988, além de ser amplamente discutido em outras legislações educacionais. Assim, é importante garantir além do direito de estar na escola, à inclusão de todos os estudantes no ambiente escolar, com garantias de uma aprendizagem significativa, não só para aqueles "ditos normais", mas também e especialmente para aqueles que têm deficiência/s, transtornos, dificuldades de aprendizagem, sejam de etnias diferentes, de classes sociais diferentes, etc.

Neste sentido, Meira 2001, nos esclarece que:

> [...] uma criança deve entrar em uma escola [...] em condições de sustentar seu desejo de aprender, com as diferenças que aí se revelarão. A inclusão supõe um trabalho integrado com pais, com professores auxiliares, com o suporte da experiência de professores de escolas especiais e de profissionais especializados. Não é um processo que se estrutura pela via única da pedagogia. [...] A educação inclusiva supõe um giro no qual o professor se coloca em um lugar a partir do qual registra, em sua classe, as diferenças, em nome das quais será capaz de acompanhar as crianças na via do aprender. As estradas serão múltiplas, mas, ele, como ponto de ancoragem poderá sustentar essas travessias. (MEIRA, 2001, p. 50-51).

A efetivação de uma escola inclusiva se dá pelo empenho de todos os sujeitos envolvidos para garantir que cada um possa enfrentar os desafios no decorrer no dia, para isso é fundamental que respeitemos as diferenças de cada aluno a fim de tornar nossas escolas cada vez mais inclusivas.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) garantem que a educação é um direito de todos os cidadãos, porém muitas vezes esse direito não é respeitado, principalmente quando se trata da educação especial, onde a própria escola em muitos momentos se torna excludente, o que atrapalhado bastante o processo de inclusão o ensino regular, a questão é, não é só inserir o aluno surdo na escola, é dar condições para que ele desenvolva suas competências, segundo Mantoan (2005):

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas deferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. È para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro. (MANTOAN, 2005, p. 96).

Por isso a criança surda, assim como os outros estudantes ditos "normais" precisam serem incluídos de forma igualitária na escola regular, sem que haja preconceitos ou prejuízos na sua aprendizagem, eles precisam formar sua identidade, tendo o apoio da família, escola e sociedade, já que, a primeira tem o dever de educar e colaborar com a segunda para o bom desenvolvimento da criança, por meio de uma escola inclusiva com profissionais capacitados, que respeita as limitações de cada aluno, também é interessante que domine a Língua Brasileira de sinais – LIBRAS que é usada pela maioria dos surdos dos grandes centros urbanos brasileiros.

3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONTRIBUIÇÕES NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NO ENSINO REGULAR

O AEE foi uma grande inovação trazida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008. O AEE é um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008).

Os atendimentos acontecem na sala de recursos multifuncionais (SRM), esta sala deve ser equipada com mesas, cadeiras e equipamentos de informática e pedagógicos para que o aluno atendido possa ter um desenvolvimento e aprendizagem significativos e notório (BRASIL, 2011). Segundo a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (2004), o atendimento educacional especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino escolar, de preferência nas escolas comuns da rede regular.

A sala de recursos contribui para que os estudantes com necessidades educacionais especiais - NEE potencializem sua aprendizagem de forma que consigam acompanhar as atividades na sala regular, bem como dar a oportunidade desses alunos alcançarem os níveis mais elevados de ensino.

O AEE, segundo Gomes, Poulin, Figueiredo:

> [...] consiste na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais. O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a freqüência, permanência e participação do aluno na sala de aula. (GOMES, Poulin, Figueiredo 2010, p.09)

ISBN: 978-85-5757-065-8

O AEE deve complementar a formação do estudante com deficiência e/ou transtornos que tragam limitações em seu processo de aprendizagem, visando a sua autonomia no contexto escolar e em outros espaços sociais. Esse atendimento, segundo regras legislativas, constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, devendo ser realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais.

Neste aspecto, o AEE deverá ser parte integrante do projeto político pedagógico da escola. Nas Salas de Recursos Multifuncionais, são atendidos, alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº 6.571/2008. (SEESP-MEC, 2008).

É importante frisar, que em muitos momentos o AEE acaba sendo confundido como atividades de reforço escolar, embora tenha o objetivo de ser facilitador do aluno na sala comum, ou seja, ajuda o aluno a compreender os conteúdos a sua maneira, sendo respeitadas assim, suas limitações.

A parceria entre o professor da sala regular e o AEE é primordial no avanço do aluno com surdez, bem como o ensino da LIBRAS como alternativa de comunicação para alunos com surdez, considerando que LIBRAS é a primeira língua destes educandos. Assim, a utilização desta linguagem é indispensável na escola e em outros espaços onde estudante freqüente. Neste sentido, o trabalho com LIBRAS, deve ser feito tanto com o estudante, como com toda a família, já que a mesma geralmente não domina esta língua, para isso, é de suma importância que seja realizada ações coletivas com toda a escola para atender as necessidades do/s aluno/s.

No que se refere ao profissional do AEE, este tem o papel de criar diferentes situações didático-pedagógicas que possibilitem a imersão dos alunos surdos em sua língua natural, bem como colaborar com o professor da sala regular e com a família no processo de aprendizagem, já que a sala de recurso flexibiliza a aprendizagem do estudante, de maneira que elimine todas as barreiras existentes no processo de ensino aprendizagem, conforme o Art.2º da resolução nº4/2008 diz:

> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação daqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

O Atendimento Educacional Especializado, em parceria com a sala regular, também está teoricamente fundamentado para reconhecer a LIBRAS como Língua natural do surdo e colaborar com a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com deficiência/s, em parceria com o professor da sala de aula regular, no que se refere a LIBRAS, o AEE tem a função e o objetivo de ensinar essa língua ao surdo, considerando que:

> [...] o professor de LIBRAS deve planejar o ensino dessa língua

ISBN: 978-85-5757-065-8

> a partir dos diversos aspectos que envolvem sua aprendizagem, como: referencias visuais, anotação em língua portuguesa, dactilologia (alfabeto manual), parâmetros primários e secundários, classificadores e sinais. Para atuar no ensino de LIBRAS, o professor do AEE precisa ter conhecimento estrutura e fluência na LIBRAS, desenvolver os conceitos em LIBRAS de forma vivencial e elaborar recursos didáticos. (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010, p.17)

Neste sentido a pessoa surda terá assegurado o direito de aprender a sua língua natural, com qualidade, para isso o professor deverá pensar na forma de organização e como será planejado um atendimento que proporcione tudo isso, considerando nesse planejamento a necessidade de um bom acervo de imagens e vários objetos que os ajude a compreender tal língua.

> O planejamento do AEE em LIBRAS é atribuição do professor deste atendimento, conforme as seguintes etapas essenciais: Acolhimento de todos os alunos [...] A identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos contemplando a avaliação inicial dos conhecimentos dos alunos [...] Parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares [...] Estudo dos termos científicos próprios das áreas específicas em LIBRAS [...] Identificação, organização e produção de recursos didáticos acessíveis a serem utilizados para ilustrar as aulas na sala de aula comum e no AEE [...] Avaliação da aprendizagem por meio da LIBRAS (ALVES, DAMÁZIO, FERREIRA, 2010, p.12-14)

Dessa forma, o AEE oportunizará ao aluno com surdez uma boa participação na escola regular, possibilitando ampliação da acessibilidade, para que ele possa alcançar de forma igualitária, em termos de direitos, mais possibilidades de aprender, de ser autor, de produzir conhecimento e, neste percurso, os avanços não acontecerão apenas no âmbito escolar, mas em todos os seus grupos de convívio e interação social.

4 A PESQUISA COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

4.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com professores da sala comum que lecionam para alunos surdos, professor do AEE e pais da Escola Municipal Maria de Lourdes Cavalcante no município de Rodolfo Fernandes/RN, a fim de saber quais as contribuições do AEE na sala regular bem como na vida dos alunos surdos que recebem o atendimento. Para a realização deste estudo, foi adotada entrevista qualitativa com foco na autonarrativa, como uma forma de refletir sobre experiências vividas, os dados foram coletados através de pesquisa direta com a aplicação de questionários junto aos professores de escolas regulares e pais, bem como professor do AEE.

As informações coletadas acerca da pesquisa foram relacionadas à pratica pedagógica, à proposta de inclusão dos alunos surdos e proposições indicativas que venham a colaborar para reflexões da práxis nas escolas pesquisadas.Os questionários foram formulados com perguntas fechadas e abertas e posteriormente analisadas.

O objetivo da pesquisa foi colaborar com as discussões em torno da temática que era

ISBN: 978-85-5757-065-8

perceber- C*omo o AEE contribui para a inclusão dos alunos surdos nas escolas estudadas, buscando por meio de diálogo com professores, pais e gestores, mostrarem a importância da inclusão e eliminação de barreiras, no processo de aprendizagem de estudantes nas escolas municipais.*

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Informações relevantes foram obtidas por meio das entrevistas com a professora da sala multifuncional, os professores da sala de aula regular que tem alunos surdos e pais da escola. A sala de recursos multifuncional estudada atende três alunos surdos, dentre eles dois estudam o 3º ano e não são alfabetizados e um estuda o 5º ano do ensino fundamental, este domina bem a LIBRAS e é alfabetizado.

Foi questionado com a professora de AEE, se na sala de recursos onde atua, existem materiais pedagógicos voltado para o aluno surdo, ela falou que sim, porém em pequena quantidade, mencionou que a sala dispõe de poucos jogos específicos para pessoas com deficiência auditiva, ela mencionou que tinha somente material dourado, dominó em LIBRAS, quebra-cabeça, o dicionário de LIBRAS, além de murais contendo a Língua Portuguesa e a Língua de Sinais (LIBRAS), painéis com fotos e gravuras seriadas, fixas com figuras, palavras em português e o sinal da mesma, confeccionados pela professora com seus próprios materiais e também da escola.

Foi ainda questionado com a educadora, como acontecia o contato entre ela e as professoras da sala de aula regular, a fim de discutirem sobre os alunos surdos, segundo ela o contato normalmente acontece nos intervalos, nos planejamentos escolares ou até mesmo via bilhetes nos cadernos dos estudantes. Ela também mencionou que:

> *[...] esse contato é pouco, gostaria de mais tempo com os professores da sala regular, porém como atendo todos os estudantes com NEE da escola, muitas vezes não consigo tempo para acompanhar o que cada professor está trabalhando com determinado aluno. [...] (Fala da professora de AEE).*

Segundo a educadora, dentre os profissionais que trabalham no AEE, existe somente uma professora efetiva, graduada em pedagogia e pós graduada em educação inclusiva e que está na escola somente há dois anos. A chegada de uma profissional da área no AEE ajudou bastante o processo de inclusão da escola, pois antes era apenas bolsista que atendia os alunos com necessidades educacionais especiais- NEE e hoje a escola dispõe de um profissional capacitado para exercer tal função haja vista que, para atuar na sala de recursos multifuncional (SRM), de acordo com o MEC (Brasil, 2009, p.
17), ele deverá ter graduação, pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite no atendimento. Tendo como principais atribuições:

> a) Atuar, como docente, nas atividades de complementação ou suplementação curricular;
> b) Atuar de forma colaborativa com professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com

ISBN: 978-85-5757-065-8

> necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo;
> c) Promover as condições para a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em todas as atividades da escola; d) Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional;
> d) Informar a comunidade escolar acerca da legislação e normas educacionais vigentes que asseguram a inclusão educacional;
> e) Participar do processo de identificação e tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos;
> f) Preparar materiais específicos para o uso dos alunos na sala de recursos;
> g) Orientar a elaboração de materiais didático-pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular;
> h) Indicar e orientar o uso de equipamentos e materiais específicos e de outros recursos existentes na família e na comunidade;
>
> i) e Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva. (BRASIL, 2009, p. 17),

Nesse sentido, é perceptível que para que haja a concretização dessa proposta, é importante que haja uma boa relação entre professor de AEE, o professor da sala comum, família e todos que fazem a escola.

Com relação às dificuldades enfrentadas pela professora para trabalhar com alunos surdos no AEE, foi mencionado que as maiores dificuldades é com relação a pouca disponibilidade de materiais, ausência de um interprete de LIBRAS, também um tradutor que possa colaborar no processo ensino aprendizagem dessas pessoas, segundo a educadora:

> *[...] Em muitos momentos me sinto sozinha na luta pela inclusão, aqui no AEE, só sou eu para dar de conta de 15 alunos com NEE, por esse motivo muitas vezes não consigo realizar o trabalho da maneira correta [...] (Fala da professora de AEE).*

Com relação à participação dos pais na educação dos alunos surdos, segundo a professora, todos os pais são presentes na educação dos filhos e apesar do pouco conhecimento, eles têm muito interesse em colaborar nesse processo.

Sobre a prática pedagógica no AEE, a professora foi indagada sobre a maneira que eram elaborados os planos individuais dos alunos surdos, ela respondeu que faz um plano diário, onde é levado em consideração as especificidades do aluno. Disse ainda que, as atividades pensadas sempre visando superar as dificuldades/barreiras enfrentadas pelos alunos, na tentativa de evidenciar e valorizar as potencialidades do aluno.

No tocante aos professores da sala regular, foi questionada acerca das maiores dificuldades enfrentada por eles no atendimento ao aluno surdo, a resposta obtida foi a dificuldade de trabalhar com LIBRAS, segundo eles a escola não dispõe de um interprete ou tradutor, os materiais não são suficientes para atender a esses alunos, também mencionaram a importância de haver outra professora para atender o turno vespertino (contra turno) no AEE, já que a escola dispõe apenas de uma profissional que atende somente no turno da manhã, o que dificulta o acesso de alguns estudantes na sala, segundo a professora

ISBN: 978-85-5757-065-8

do 5º ano:

> *[...] muitas vezes para o aluno não perder o atendimento acaba tendo que se ausentar da sala de aula para participar do AEE, isso tem dificultado mais ainda o acompanhamento das atividades escolares [...] (Fala da professora 1[1]).*

Nas entrevistas percebemos que nenhum dos professores tinham domínio da língua brasileira de sinais, e, segundo a entrevistada 2,

> *Não saber LIBRAS tem dificultado bastante o trabalho, apenas um aluno tem noção de LIBRAS, os demais se expressa somente com sinais domésticos (símbolos esotéricos), usando as mãos, rosto e corpos para se comunicar, porém compreende bem o que lhe é solicitado, esse tipo de comunicação dificulta o aprendizado (Fala da professora2).*

Segundo as narrativas dos educadores, faltou acesso à formação continuada para trabalhar com as crianças surdas, nesse sentido Carvalho (2010) nos aponta o seguinte:

> Convém trazer para discussão o sentido e o significado da formação continuada que a coloca, apenas, restrita aos cursos oferecidos aos professores para se atualizarem. Reconheço que eles são necessários, que trazem muitas informações e novas teorias, mas a experiência mostra que se tornam insuficientes se não houver como rotina das escolas, encontros de estudos e de discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo a comunidade escolar. (CARVALHO, 2010, p.161).

Nessa perspectiva, é importante destacar que a formação continuada, deve ser compreendida como parte da escola, é necessário que ela ocorra por meio de discussões, que tragam a tona o tema inclusão na pratica juntamente com todos aqueles que fazem a escola, mas o que vemos na realidade é professores recorrerem a formações de forma aleatórias e que muitas vezes nem chegam a pôr em prática. Além da formação do professor, também é necessário buscar respostas se os gestores e toda a equipe escolar conhecem a importância do AEE, pois, assim, todos poderão trabalhar em conjunto e fazer um trabalho mais efetivo e participativo.

Com relação à participação dos pais na escola, os educadores falaram que são bastante ativos e demonstram desejo em ver os filhos progredindo e darem continuidade aos estudos, segundo eles, o fato das crianças estarem dentro da escola estudando, interagindo com os demais colegas e professores já é um grande avanço. Com relação
ao trabalho do AEE junto à sala regular no atendimento ao aluno surdo, foi mencionado

[1] Decidimos junto aos sujeitos participantes da pesquisa que seus nomes não seriam divulgados, mantendo assim suas identidades resguardadas, por isso, os participantes foram identificados com números.

ISBN: 978-85-5757-065-8

que este é um trabalho colaborativo que a professora faz o que está ao seu alcance para melhorar a vida dessas crianças, pais e professores.

Os pais entrevistados demonstraram satisfação em seus filhos freqüentarem a escola, para eles é um ambiente bastante inclusivo e que atende as necessidades dos alunos. Com relação à sala multifuncional um dos pais chegou a relatar que o formato dos atendimentos melhorou bastante, depois que chegou a professora especialista na escola, segundo ele:

> *[...] antes os alunos eram atendidos todos juntos e misturados, era uma tremenda bagunça, não tinha como eles aprenderem, havia muito choro e brigas [...] (fala do pai 4).*

Em sua fala, o pai deixa claro que não era levado em consideração à deficiência, idade ou nível dos estudantes, hoje os atendimentos funcionam no contra turno, cada aluno participa duas vezes na semana, sendo ao todo 4 horas semanais, funcionam em grupos de dois ou quatro alunos (Imagens 01 e 02) e também individual (imagem 02), dependendo da necessidade e isso tem melhorado o aprendizado dos alunos, bem como o funcionamento da sala, porém uma mãe demonstrou insatisfação no fato de ter apenas uma professora no AEE.

Imagem 01

Imagem 02

No caso dos alunos surdos, todos eles são atendidos no mesmo horário e apesar das dificuldades são participativos. Foi questionado aos pais sobre o que poderia ser mudado ou

ISBN: 978-85-5757-065-8

acrescentado na sala multifuncional e na escola para um melhor atendimento, todos os pais concordaram sobre a importância de um intérprete de LIBRAS no ambiente escolar.

> *[...] poderia ter o interprete de LIBRAS para que meu filho pudesse acompanhar e se desenvolver melhor na escola (fala da mãe 3).*

Na visão dos pais a relação da professora de AEE e os demais profissionais da escola com os alunos é sempre muito boa, por esse motivo eles são bastante participativos.

Diante do exposto, percebemos que o AEE tem contribuído com a inclusão da escola estudada, haja vista que apesar das dificuldades citadas, existe um trabalho que vem melhorando a vida dos estudantes com necessidades educacionais especiais, porém não se pode negar a necessidade de ampliar a qualidade dos atendimentos ao surdo onde possam ser respeitadas as suas peculiaridades, com interpretes de LIBRAS a sua disposição e materiais de apoio que atenda suas necessidades, bem como a formação continuada dos professores e profissionais de um modo geral, mas para que isso aconteça é fundamental um trabalho em equipe. Gestores (escolar e governamental), pais, sociedade e demais profissionais da educação devem ter a clareza da função social da escola e da sua responsabilidade com a escolarização de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam algum tipo de deficiência.

Nesta perspectiva, reafirmamos a importância que tem uma educação de qualidade para os estudantes surdos, onde não haja barreiras, nem físicas, nem atitudinais, que os impeçam de aprender, conviver, de existir, enquanto sujeito aprendente no contexto educacional. Para isso, o AEE tem essa função de grande importância que é a de contribuir, de ser a ponte para o aluno aprender e pode colaborar de forma significativa com o planejamento e ações pedagógicas do professor da sala de aula do ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada tendo como objetivo perceber as contribuições do AEE no ensino regular, no atendimento ao aluno surdo, de forma a garantir seus direitos. A partir do material coletado foi possível reconhecer como o AEE da Escola estudada teve/tem efeitos significativos na educação inclusiva. Este experiência trouxe evidências que favorece situações de aprendizagens a alunos surdos e alunos com outras deficiências e/ou transtornos.

O apoio do AEE e o envolvimento interdisciplinar da equipe da escola contribuem para fortalecer uma rede de profissionais que vislumbram a inclusão de crianças e jovens na educação básica. Nestes termos, esta pesquisa vivenciou que a escola produz inclusão social a partir das relações entre sujeitos (crianças e adultos) e conclui que para a inclusão escolar se efetivar é de extrema importância e urgência um processo de formação continuada do professor da sala regular e do professor da sala de recursos para uma dinâmica interdisciplinar em seus atendimentos educacionais, especialmente com alunos que apresentam necessidades educacionais especializadas.

Neste artigo, trouxemos um pouco do que foi estudado sobre as contribuições do

ISBN: 978-85-5757-065-8

AEE no ensino regular no que se refere ao atendimento ao aluno surdo, mostrando por meio das entrevistas a visão dos envolvidos na educação dos estudantes, onde cada um deu seu ponto de vista acerca da situação atual e importância do AEE e sala regular de ensino e na aprendizagem dos estudantes surdos. Dessa forma, é muito relevante trazer a importância da aquisição de materiais acessíveis para os estudantes com surdez, a contratação de mais profissionais para o AEE e interpretes para atuação nas salas de aula do ensino regular, estas práticas, certamente, ajudaria bastante aos estudantes e aos educadores na busca de uma educação inclusiva para todos.

Nesta perspectiva, a pesquisa em questão servirá de base para novos estudos deste cunho e ajudará também aos gestores e professores a repensar a atuação pedagógica nas escolas, de maneira que favoreça ações mais efetivas e eficazes para minimizar os índices de exclusão em escolas do ensino regular, pois a exclusão afeta direta ou indiretamente a autoestima das pessoas e isso pode favorecer sentimentos de incapacidade, o que afeta o processo de autoria e de aprendizagem. Nestes termos, esse estudo é um convite a reflexão sobre a função social da escola na contemporaneidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALVES, C.; FERREIRA, J. P.; DAMÁZIO, M. F. M. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Abordagem Bilíngüe na Escolarização das Pessoas com Surdez. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL, MEC/ Ministério Público Federal. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Organizadores). 2 ed. Rev e atualizada. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. 2004.

CARVALHO, RositaEdler. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

____. Decreto n. 6.517/2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/ Resol_4_2009_ CNE_CEB.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2017. MEC/SEESP, 2009.

___. **Decreto n. 7.611, de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em 25 mar. 2017.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde; POULIN, Jean Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos, Rosangela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da Psicanálise para a Educação Inclusiva. In: **Escritos da Criança**, Centro Lydia Coriat, Porto Alegre, nº 6, 2001, p. 41-51.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 23. mai. 2017.

RODRIGUES, David. Dimensões do desenvolvimento profissional. Revista inclusão. Brasília MEC. Junho/outubro 2008.

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

SABERES E PRÁTICAS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Maria Salete Fernandes Forte

Franceliza Monteiro Da Silva Dantas

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto do discurso a inclusão escolar como perspectiva de mudanças sociais e garantia da efetivação dos direitos educacionais dos alunos. A ideia principal do trabalho está baseada na análise dos saberes e práticas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental para inclusão escolar dos educandos com necessidades especiais. A pesquisa foi realizada com professores que atuam em turmas do ensino fundamental na cidade de Brejo do Cruz-PB, com o intuito de pesquisar através da ação do docente, se esses alunos vivenciam na prática a verdadeira inclusão. Para tanto, foi empregada uma abordagem metodológica qualitativa de cunho exploratório, vivenciadas no cotidiano desses docentes. A produção das informações contidas na pesquisa atravessa questões educacionais, profissionais e sociais. Sua importância encontra-se na revelação do discurso da inclusão educacional como garantia de direitos das crianças especiais, na prática pedagógica e nos saberes dos professores, uma vez que pessoas com necessidades especiais precisam garantir a efetivação de seus direitos, bem como sobre a aquisição do conhecimento contribuindo para uma melhor qualidade de vida no futuro dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Verificou-se que a inclusão escolar contribui tanto para os educadores que necessitam de formação, mudança de práticas e novos saberes, como para as crianças que possuem direitos que devem ser respeitados e cumpridos sem distinção. Concluindo, a inclusão ainda não acontece em sua totalidade nas instituições de ensino, e para que isso ocorra, é preciso professores capacitados, especializados e com formação continuada contínua para estarem preparados para a realidade diária que se deparam em sala de aula criando mecanismo de trabalho com fundamentação teórica e ações pedagógicas eficazes e inclusivas.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO; INCLUSÃO; NECESSIDADES ESPECIAIS.

ABSTRACT

This research has as an object of discourse inclusive education as a perspective of social change and ensuring the effectiveness of the educational rights of students. The main idea of the work is based on analysis of knowledge and practices developed in the early years of elementary school to school inclusion of students with special needs. The research was conducted with teachers working in elementary school classrooms in the Brejo do Cruz-PB, with the intention of researching through the action of the teacher, if these students experience in practice the true inclusion. For this, we employed a methodological approach of qualitative

ISBN: 978-85-5757-065-8

exploratory, these lecturers experienced in everyday life. The production of the information contained in the research issues through educational, professional and social. Its importance lies in the revelation of the discourse of educational inclusion as a guarantee of rights of special children, teaching practice and knowledge of teachers, since people with special needs need to ensure the enforcement of his rights, as well as on the acquisition of knowledge contributing to a better quality of life in the future of the subjects involved in the research. It was found that the school inclusion contributes both to educators who need training, changing practices and new knowledge, and for children who have rights that must be respected and enforced without distinction. In conclusion, adding yet happens in its entirety in educational institutions, and for that to happen, we need qualified teachers, specialized and continuing education continuing to be prepared for the reality they face daily in the classroom creating working mechanism with theoretical and pedagogical actions effective and inclusive.

Keywords: EDUCATION; INCLUSIO; SPECIAL NEEDS.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de vivermos numa sociedade globalizada, tecnológica, avançada, muitos cidadãos não conseguem fazer valer seus direitos nem terem as mesmas oportunidades na vida, no trabalho e estudo. Esse aspecto precisa ser repensado, e a educação formal necessita ofertar um ensino inclusivo, que respeite e trabalhe as diferentes necessidades e situações de seus educandos, de modo a garantir uma melhor qualidade de vida e equidade social.

Contudo, ao ficarmos ciente dessa realidade, no âmbito escolar precisamos refletir sobre a prática para que portadores de necessidades especiais possam ser beneficiados e, assim, possam ter acesso à inclusão escolar e social.

Com isso, pensou-se no tema sobre os "Saberes e práticas da inclusão na educação escolar", tratando principalmente da educação especial no âmbito escolar, por haver uma contradição sobre o que incluir com base em um atendimento diversificado, consequentemente está ocorrendo à exclusão desse alunado, pois, no momento em que ele se ausenta para um atendimento específico demonstra que sua educação é diferenciada.

Ao pensar na educação especial no sentido de inclusão, tem ocasionado várias indagações, e preocupações, pois requer uma série de mudanças, principalmente na metodologia de ensino, a qual se deve considerar a realidade de cada educando.

Nas práticas não disciplinares do ensino predominam a experimentação, a criação, a descoberta, a coautoria do conhecimento. Essas práticas estão voltadas para o ensino de assuntos de interesses da turma. Nelas os conteúdos disciplinares não são fins em si mesmos. As escolas que aderem à inclusão são espaços que pensam e valorizam para uma educação voltada à construção de personalidades humanas, educando alunos para a autonomia, tornando-

ISBN: 978-85-5757-065-8

os seres pensantes e críticos incentivando-os a viver e conviver com as diferenças em toda comunidade escolar.

Nesse contexto, o referido trabalho vem salientar sobre as práticas de ensino na educação inclusiva, nas quais, predominam um ensino não individualizado, ou seja, uma aprendizagem coletiva para os alunos com necessidades especiais, de modo que ele seja aplicado de forma dinâmica e significativa para o educando.

Quando se fala em inclusão significa uma educação igualitária em todos os âmbitos sem pensar em diferenciar o método de ensino, seja por série ou nível de aprendizagem. Mas, a realidade é que no caso dos portadores de necessidades especiais eles são encaminhados às classes ou escolas especiais alegando que há inclusão para todos onde na verdade acaba ocorrendo à exclusão desses educandos.

A educação inclusiva requer uma amplitude para novos conceitos que tem como finalidade tornar a educação ao alcance de todos, combatendo alguns males existentes na sociedade como: preconceitos aos povos e a diversidade cultural.

A inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla, sobretudo em um contexto social em que há diferenças sociais muito grandes. Para isso, propõe-se uma educação de qualidade a todos. Nessa ideia de "todos", incluem-se principalmente as pessoas com necessidades especiais.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar os saberes e práticas dos professores voltados para inclusão dos alunos com necessidades especiais dos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa justifica-se devido à importância de incluir todas as crianças no âmbito escolar, principalmente, as com necessidades especiais, visto que, muitos docentes não utilizam práticas inclusivas, o que impossibilita a real inserção e oportunidades de aprendizagem para os educandos. Portanto, a inclusão é um tema de grande relevância para contribuir no avanço da melhoria educacional.

A educação especial na perspectiva inclusiva faz valer os direitos à educação de qualidade, oportunizando uma melhor participação de todos. Para isso, as escolas devem adotar um currículo que seja efetivo dando respostas positivas a grande diversidade de necessidades especiais existentes nas escolas, onde possa garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham direito a educação sem exceção, que seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam.

Desse modo, de acordo com o Portal do Ministério da Educação – MEC (2013), "o direito à educação é também o direito a se desenvolver plenamente como pessoa, respeitando a cada um pelo que é, e reconhecendo sua liberdade e autonomia" e "para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos, é necessário um trabalho colaborativo entre professores, entre professores e pais, entre professores e especialistas".

ISBN: 978-85-5757-065-8

2 FUNDAMENTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

2.1 Inclusão: O que é?

Quando se pensa em inclusão, logo nos remete a palavra incluir, chamar. Neste contexto, a palavra inclusão elabora-se um sentido mais amplo, que nos dá a capacidade de compreender e reconhecer o outro, e assim ter o privilégio de conviver e trocar experiências com aquele que é diferente de nós.

Na inclusão, o foco, o primordial é que haja uma transformação na educação comum quebrando barreiras ou paradigmas que limitam o aprendizado e a participação de inúmeros alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais.

Segundo GUIJARRO (2005, p. 9):

> O direito à educação não significa somente acesso à ela, como também, que ele seja de qualidade e garanta que todos os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais.

Ao falar de igualdade e de oportunidades, implica que todos os alunos possam ter o acesso ao mesmo aprendizado participando de todas as atividades propostas em sala de aula e também fora dela. Dessa forma a inclusão possibilita um grande ganho a todos que dela compartilha, pois, ensina a conviver com as diferenças e de forma intencional a valorização do outro, ensina que todos são iguais apesar de suas diferenças e limitações.

Como coparticipantes do processo de inclusão assim como os educadores, os familiares de alunos com deficiência tem por dever fazer-se membro importante para a construção da inclusão, eles devem ser os primeiros a assegurar a criança com deficiência o direito de igualdade. Como ponto de partida os pais por serem os responsáveis devem primeiro aceitar tal deficiência da criança para que a escola juntamente com outros órgãos competente possa contribuir para o processo de inclusão.

Portanto, sabe-se que incluir aquele que, muitas vezes, a sociedade julga imperfeito e com pouca utilidade não é tarefa fácil, mas, deve-se sempre olhar no âmbito de que todos têm os mesmos direitos, e é a sociedade e principalmente a escola que tem de fazer valer esses tais direitos.

2.2 Inclusão no contexto internacional

Durante muitos anos as pessoas que não eram consideradas “normais”, que para a sociedade apresentavam alguma “anormalidade” eram escondidas e segregadas a uma vida de exclusão, desprezo e descaso, sem direitos e oportunidades de viver em sociedade. As pessoas com necessidades especiais são consideradas incapazes, ineficientes, problemáticas,

ISBN: 978-85-5757-065-8

e isso ocorreu não só no Brasil, mas, sim, em todo o mundo gerando um mundo de pessoas com aversão aos diferentes, sem respeitá-los nem pensar em suas condições de vida e direitos a serem garantidos.

Contudo, esse quadro internacional de despreparação, preconceito e não cumprimento de direitos teve que ser mudado e repensado, pois, foi preciso o compromisso com a construção de sistemas educacionais inclusivos, sendo elaborados documentos orientadores no âmbito internacional.

> A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidades produziu vários documentos norteadores para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil, enquanto país membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos e os tem respeitado, na elaboração das políticas públicas internas (ARANHA, 2004, p. 14).

Com base no contexto acima, sabe-se que foi a partir da junção dessas nações com o mesmo objetivo em promover uma melhoria para essas pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, que surgiram as novas políticas públicas, no qual fossem implementada de forma efetiva, e que garantisse a devida inclusão social.

2.3 Declaração de Salamanca (1994)

Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada pela UNESCO, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO discutindo sobre a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Vários países participaram, dentre eles, o Brasil declararam inúmeros direitos e essa declaração se dirigiu a todos os governos, incitando-os a:

- Dar a mais alta prioridade política e orçamentária à melhoria de seus sistemas educativos, para que possam abranger todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais;

- Adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada, que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário;

- Criar mecanismos descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educacionais especiais;

- Promover e facilitar a participação de país, comunidades e organizações de pessoas com deficiência, no planejamento e no processo de tomada de decisões, para atender a alunos e alunas com necessidades educacionais especiais;

ISBN: 978-85-5757-065-8

> • Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educacionais especiais, nas escolas integradoras (MATTOS, 2008, p. 16-17).

Essas foram algumas conquistas para melhorar a educação das crianças com necessidades especiais, uma vez que a Assembleia Geral das Nações Unidas sobre a Criança analisou a situação mundial da criança e estabeleceu metas a serem alcançadas (MATTOS, 2008).

2.4 Inclusão no Brasil

Segundo Aranha (2004), o Brasil é signatário de documentos internacionais que definem a inserção incondicional de pessoas com deficiência na sociedade – a chamada inclusão. Muito mais do que uma ideia definida com entusiasmo por profissionais de diversas áreas, desde de 1990, a construção de sociedades inclusivas, nos mais diferentes pontos do planeta é meta do que se pode chamar de movimentos pelos "direitos humanos de todos os humanos".

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases em 1996, refere-se sobre estar "preferencialmente" incluída, mas também haverá quando necessários serviços de apoio especializado na escola regular para atender as peculiaridades, e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas do aluno não for possível sua integração nas classes de ensino regular (SEEDSP, 1994).

Segundo Morim (2001, p.520), "é importante a escola oportunizar vivências capazes de construir a realidade do igual, para valorizar a diferença, acreditando na diversidade da vida. Valorizar a individualidade e a dignidade de cada ser humano que traz em si a individualidade ordinária". E é "[...] uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja este qual for. Cada ser tem seu ritmo, sua maturação, seus movimentos de vida e de aprendizagem" (IMBERMÓN, 2000, P.82).

No entanto, sabe-se que a inclusão daquele indivíduo que apresenta alguma deficiência ou por outro motivo que leva a inclusão à sociedade, veio para quebrar paradigmas e preconceitos absurdos que tanto fere a dignidade humana. Com isso a inclusão favorece tanto quem é excluído como também quem exclui, pois leva a refletir que as oportunidades devem ser para todos e que são diante das diferenças que encontramos a igualdade.

2.5 Inclusão na sala de aula

A inclusão tem levado as escolas a entrarem em pontos de reflexão e de modo especial os educadores das mais diferentes áreas de atuação. Para tanto, são diversos os fatores que

ISBN: 978-85-5757-065-8

contribuem para tais discussões, entre elas se acentua os movimentos pela presença efetiva das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais nas turmas regulares, isto é, na educação comum.

Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão, SOODAK (2003, p. 327),

> Faz referência ao desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente da sala de aula para acolher os alunos com deficiência. Essas estratégias contemplam a organização de um ambiente no qual os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados. Suas principais sugestões são: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre os alunos, desenvolver a colaboração entre todos da escola.

Para que a sala de aula se torne um ambiente inclusivo é pertinente que o professor como regente dessa turma seja capaz de aplicar metodologias de acordo com a especificidade de seus alunos promovendo a interação entre todos. Deste modo, a classe de ensino regular passa a se tornar um agrupamento, onde cada aluno deve contribuir com o processo de ensino-aprendizagem construindo o seu conhecimento dentro de suas possibilidades.

Como a inclusão de todos, parte do pressuposto que não se deve diferenciar o ensino, é necessário que o professor deixe de utilizar os mais conhecidos e usados recursos didáticos pedagógicos básicos. O processo de inclusão requer métodos, onde esses alunos possam colaborar, interagir e construir ativamente conceitos e valores. É preciso que o aluno carregue dentro de si o sentimento da inclusão.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Pesquisa de Campo

A pesquisa realizada é exploratória. Em muitos casos a pesquisa exploratória, consiste como primeiro passo para uma investigação de um determinado assunto. Ela tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudo de caso (SEVERINO, 2002).

O campo de pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira, a instituição conta com um quadro de 53 funcionários, sendo 35 professores. A escola contempla os seguintes segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental dos anos iniciais e finais, EJA e uma Sala Multifuncional que atende as crianças com necessidades especiais da rede municipal. A supracitada atende aproximadamente 620 alunos.

Desenvolveu-se uma pesquisa de campo onde, visto que será analisada apenas uma escola da rede municipal dos anos iniciais com relação à inclusão escolar. Sobre isso, Severino (1941, p. 121) coloca que a "pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular,

ISBN: 978-85-5757-065-8

considerando representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo".

3.2 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa se caracteriza como empírica por apresentar dados referentes às atitudes comportamentais de estudantes de uma escola da rede pública do município de Brejo do Cruz – PB. Refere-se a uma pesquisa de campo, também chamada de pesquisa aplicada, que na concepção de Severino (2007, p.123):

> O objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Ao adquirir informações através da coleta de dados a cerca de um problema no ambiente em que o fenômeno ocorre, a pesquisa de campo proporciona ao pesquisador uma visão mais ampla, contudo não lhe permite manuseio nem interferência.

A pesquisa conta com dados reais sobre os saberes e práticas da inclusão da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira[1] , almejando verificar se realmente está incluindo os educandos nesta instituição.

A investigação trata do tema através de uma abordagem qualitativa em que predomina a análise dos dados, interpretando-os, descrevendo-os e os classificando-os a luz de teorias que fundamentam a inclusão.

A coleta de dados deu-se por meio da aplicação de um questionário direcionado aos professores do Ensino Fundamental I da E. M. E. I. Prof.ª Terezinha Garcia Pereira do município de Brejo do Cruz – PB, sendo composto de 10 questões objetivas e subjetivas almejando o posicionamento dos pesquisados.

3.3 Os Sujeitos da Pesquisa

Participam do estudo 06 professores, da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira de Brejo do Cruz - PB, situada a Rua

1 A instituição de ensino Escola Municipal do Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira, no uso de suas atribuições emitiu um termo de aceite a mim Maria Salete Fernandes Forte, concedendo divulgar o nome da instituição no referido trabalho acadêmico

ISBN: 978-85-5757-065-8

Antônio Dutra de Almeida s/n, Centro, na cidade de Brejo do Cruz – PB.

A pesquisa será realizada com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo escolhidos professores que lecionam em turmas com alunos especiais, contudo, por questões éticas seus nomes não serão divulgados, denominando-os participantes com nomes fictícios. Ana, Rita, Júlia, Mara e Clara.

O número de participante está relacionado a uma amostragem do total de professores que lecionam na instituição.

3.4 Instrumento de Coleta de Dados

Utiliza-se para coletar dados os instrumentos de pesquisa o questionário que é um "conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo" (SEVERINO, 1941, p. 125). E ainda utiliza a observação, "procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer modalidade de pesquisa" (SEVERINO, 1941, p. 125), a qual permite o confronto de informações e a verificação da veracidade dos dados coletados.

Os procedimentos metodológicos ocorreram em quatro etapas. Ao anteceder a primeira etapa foi realizada uma revisão bibliográfica, a fim de obter um referencial teórico, para que haja um embasamento sobre o assunto em estudo no qual se refere aos saberes e prática da inclusão. É primordial para qualquer trabalho científico essa prática da pesquisa bibliográfica, uma vez que o pesquisador precisa conhecer a fundo e inteirar-se de dados para que posteriormente possa produzir um bom trabalho.

A primeira etapa realizou-se através de entrevistas com professores das salas selecionadas a fazerem parte do objeto de conhecer a rotina de atividades desenvolvidas pelos alunos com necessidades especiais.

Na segunda etapa, realizou-se uma coleta de dados junto a uma parte do corpo docente da instituição composta por 06 professores do Ensino Fundamental I, utilizando-se de um questionário com questões abertas e fechadas, na busca de colher dados referentes à clientela de alunos com necessidades especiais, e como a instituição acolhe a proposta de inclusão.

Na terceira etapa, já com os dados obtidos sobre informações necessárias sobre o assunto em estudo, foi realizada uma observação em salas de aula da participação e desempenho dos alunos quanto ao conteúdo, e práticas pedagógicas exercida em sala de aula por parte do professor.

Em seguida, foi realizada a quarta e última etapa da pesquisa que envolveu a análise dos dados obtidos e supostas comparações diante do que foi dito pelos professores e observado por parte do pesquisador sobre os saberes e práticas da inclusão.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Os participantes da pesquisa se dispuseram voluntariamente a participarem, foram orientados a responder de forma clara e espontânea, a fim de proporcionar ao pesquisador a compreensão e análise dos dados obtidos. A pesquisa foi destinada a 06 professores do Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano da referida escola.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico, abordam-se os resultados referentes à pesquisa intitulada, "Saberes e Práticas da Inclusão" – onde se tem a oportunidade de avaliar se a prática dos docentes, da instituição em estudo é vista na perspectiva da inclusão, a qual contou com a participação de 06 (seis) professores do Ensino Fundamental I. Utilizou-se como instrumento para a coleta de dados um questionário contendo 05 (cinco) perguntas no total, das quais 01 (uma) era questão fechada, que deveria ser justificada de acordo com a realidade vivenciada pelo participante. E as outras quatro foram abertas.

O questionário como instrumento para análise de dados, foi de suma importância, sendo que o mesmo possibilitou ao acesso de informações que não puderam ser vivenciadas pelo pesquisador.

Apresenta-se a seguir os resultados obtidos na pesquisa, mantendo o anonimato dos participantes por razões éticas.

4.1 Análise do Questionário

Levando em consideração as informações obtidas dos seis professores participantes da pesquisa com o preenchimento do questionário, podem-se expor os dados coletados e fazer uma análise mais profunda do objeto de estudo.

No que se refere à descrição dos participantes todos são do sexo feminino, um participante tem entre 18 a 25 anos, outro tem entre 26 à 35 anos e os quatro tem mais de 35 anos. Em relação à formação, dois dos participantes estão cursando pedagogia, enquanto, os demais possuem Licenciatura Plena em Pedagogia, e entre eles há um, o de menos idade, está cursando mestrado na área de educação. Todos sempre atuaram nas séries do 1° ao 5º ano.

De acordo com a descrição dos participantes percebe-se que há uma predominância em relação à idade e ao tempo de serviço elevado, como também a formação adequada para exercerem a atividade docente, e experiência em trabalhar com o Fundamental I, a qual consequentemente, lhes confere habilidade e/ou prática para lidar com a realidade de uma sala de aula e ter uma noção sobre as práticas educativas na perspectiva da inclusão.

Com relação à segunda parte do instrumento de coleta de dados da pesquisa, indaga-se ao educador **"O que você entende por inclusão?"** Dos seis participantes que responderam o questionário, percebe-se que em síntese, todos participantes souberam conceituar a inclusão.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A outra pergunta do instrumento de coleta de dados questionava o educador: **"Você enquanto educador promove a inclusão escolar?"** Todos os participantes assinalaram que dentro das possibilidades promove a inclusão.

Analisando a importância da formação do docente frente às necessidades educacionais dos educandos, para propor um ensino de qualidade a todos, foi indagado no questionário se o educador **"Possui formação adequada para lecionar na perspectiva da inclusão?"** Dos seis participantes quatro responderam que não possui formação adequada para lecionar na perspectiva da inclusão. Diante das respostas descritas pelos participantes, observa-se que apesar dos professores desenvolverem atividades que se caracterize como inclusão, porém, a maioria não possui formação adequada que envolva a teoria à prática para que os participantes possam exercer com autonomia e confiança sua atividade de docente na perspectiva da inclusão. Conforme as respostas apresentadas pelos professores, nota-se que a prática dos professores docentes é de ação inclusiva, sempre procurando contribuir para o crescimento do processo de inclusão. Mas, sempre com a ressalva de que é necessário haver grandes mudanças e aprimoramento em relação à prática, favorecendo o trabalho do docente como também aos alunos.

Pesquisando a importância das práticas docente em relação à inclusão e atuação dos educadores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Terezinha Garcia Pereira, frente a essa temática sugerimos que marcasse a alternativa mais conveniente ao enunciado. "As práticas docentes nos anos iniciais do ensino fundamental são desenvolvidas na perspectiva da inclusão?" Dos seis participantes da pesquisa quatro assinalaram que as práticas docentes são desenvolvidas no âmbito da inclusão.

Finalizando o questionário indaga: "Que sugestões você daria para os docentes permitirem que aconteça a inclusão na escola? Dos participantes que responderam o questionário todos em sua maioria deram como sugestão uma melhor formação para que os docentes possam adquirir conhecimentos permitindo que aconteça a inclusão na escola.

Encaminhando para o encerramento do questionário, de acordo com as respostas dos participantes, observa-se que dentre as respostas dadas pelos professores, prevaleceu uma melhor formação em relação à inclusão para que se consolide uma prática mais eficaz baseada em estratégias de ensino que condiz com a realidade de cada educando.

Frente a este contexto MANTOAN (2007, p. 46) comenta que:

> Novas práticas de ensino proporcionam benefícios escolares para que todos os alunos possam alcançar os mais elevados níveis de ensino, segundo a capacidade de cada um, como garante a constituição. No intuito de entender melhor o que a inclusão representa na educação escolar de todo e qualquer aluno e, especial para os que tem deficiências, é preciso esclarecer o que as escolas comuns que adotam um paradigma inclusivo defendem e priorizam e em que precisa mudar para se ajustarem a ele.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Para que essas novas práticas de ensino possam caracterizar-se como inclusão é necessário o educador, como foi citado pela maioria dos participantes que contribuíram eficazmente com o questionário, possa se apoderar de verdadeiras estratégias de ensino onde o professor tenha a consciência de estar desenvolvendo um trabalho de qualidade dentro dos reais padrões que a inclusão sugere.

Apesar da maioria dos participantes terem assinalado que ensina na perspectiva da inclusão, sabe-se que não somente esses participantes, mas os demais de qualquer instituição escolar ainda precisam passar por formações continuadas, tanto em relação às instituições como também seus docentes. MANTOAN (2007, p. 45), expressa com clareza esse aspecto:

> A maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais não estão associados a mudanças de base nestas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados.

Adaptar a escola na perspectiva da inclusão exige trabalho e dedicação de todos que estão envolvidos ou inseridos neste contexto.

Podem-se destacar algumas prioridades para favorecer essas mudanças institucionais como, colocar no eixo central a aprendizagem, porque ela foi criada para que todos os alunos aprendam a verdade, e fazer com que essa aprendizagem seja construída de forma efetiva e significativa.

Como também, garantir o atendimento Educacional Especializado, dando ênfase à cooperação, a solidariedade, a criatividade, entre outros; estimular o educador, promovendo formação continua valorizando-o sempre.

Como sabemos a inclusão não parte somente do professor, mas é dele a tarefa fundamental, pois a aprendizagem é medida através desse profissional.

Acredita-se que, o processo educacional capaz de promover uma melhor qualidade de vida a todos está intrinsecamente ligado a uma articulação permanente entre todos que fazem a escola e a sociedade em geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central que motivou e orientou o pensamento exposto neste estudo diz respeito a uma reflexão sobre os “Saberes e Práticas da Inclusão” dos docentes da instituição em estudo, onde se foi analisado se a referente escola e seus docentes são norteados com base em uma prática voltada para a perspectiva da inclusão. Para esse fim utilizou-se instrumento de pesquisa para se obter informações precisas referente ao tema do projeto.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Ao fazer uma análise sobre os resultados obtidos, conclui-se que os docentes a qual participaram de forma voluntária e eficaz, parcialmente promovem a inclusão. Como também, a pesquisa demonstra que os professores tem a plena consciência da carência de formação para atender as expectativas da inclusão.

Na prática, sabe-se que o processo de inclusão exige trabalho e dedicação, e principalmente recursos disponíveis para se trabalhar as diferentes capacidades e/ou necessidades das crianças. Como também formação adequada aos professores e suporte a esses educadores de professores especializados na área, pois, apesar de formação pedagógica para a atuação de atividades, faz-se necessário o acompanhamento desses profissionais agindo em articulação com os professores da sala regular. Para diagnosticar tais necessidades educacionais.

É importante considerar que o presente trabalho serviu para uma considerável apropriação dos conhecimentos teóricos em relação à inclusão, como também, analisar como são desenvolvidas as práticas metodológicas no contexto social em que estou inserida.

Com base no que foi discutido neste trabalho, é sugerido que as instituições de ensino, compostas por educadores, gestores e sociedade, andem de mãos dadas com um único objetivo comum: a educação inclusiva nas escolas regulares de ensino, uma vez que os benefícios que provém da inclusão, que é a convivência com as diferenças que são incalculáveis para o desenvolvimento de todos que aderem à inclusão e principalmente dos educandos portadores de necessidades educacionais especiais, buscando recursos pedagógicos adequados que facilitem o acesso e a efetiva aprendizagem, como também buscar parceria com equipe de multiprofissionais do município, de modo a apoiar e dar suporte aos problemas surgidos no decorrer das aulas, utilizarem currículo multicultural e inclusivo para atender a diversidade dos educandos na sala de aula.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). **Educação Inclusiva:** Fundamentação Filosófica/ Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2004.V.1.

GUIJARRO. Maria Rosa Blaco. **Inclusão:** um desafio para os sistemas educacionais. Ensaios Pedagógicos – construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

MATTOS, Leila Couto. **Políticas Públicas Educacionais.** Disponível em: HTTP:

//www.ines.org.br/paginas/políticas.htm. Em: 31/03/2008. Acesso em 25/05/2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação Inclusiva.** Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

MEC. Ministério da Educação. **CNE/CNB,** 2001. Disponível em: portal.mec.gov. br seesp arquivos txt ensaiospedagogicos.txt. Acesso em: 30/05/2013.

MEC. Ministério da Educação. **PNE,** 2001. Disponível em:portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos txt ensaiospedagogicos.txt. Acesso em: 30/05/2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo:Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOODAK, L. C. Classroom Management in Inclusive Settings. **Theory into Practice**. v. 42, n. 4, Autumn 2, 2003.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO COMO SEGUNDA LÍNGUA - L2.

Maria Zilda Medeiros da Silva
Selma Andrade de Paula Bedaque

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo desenvolver e analisar metodologias que contribuam para o ensino da Língua Portuguesa para o surdo - L2, com apoio da literatura visual, com a utilização de texto e imagens para produção na escrita do português como L2. A pesquisa foi realizada na sala de recursos multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado – AEE com alunos surdos de faixa etária diversificada, para que, dessa maneira, fosse analisada a problemática de alunos surdos que não apresentam conhecimento da LIBRAS na sua vida familiar como forma de comunicação. Para tanto, foram realizadas algumas atividades que envolvem a LIBRAS para o desenvolvimento da L2. A pesquisa foi realizada com base nas ideias de autores como Pinker, Quadros e Karnopp, Guarinello, Goldfeld. Realizada de forma descritiva, qualitativa, bibliográfica com base no relato de experiências. Foi observado o conhecimento do surdo sobre a LIBRAS como L1 e, através desse resultado, foram desenvolvidas estratégias de ensino com apoio de imagens e texto, com metodologia para o ensino da L2 focando o conhecimento da LIBRAS com base no bilinguismo. As experiências vivenciadas possibilitaram oportunidade de reconhecer a importância da LIBRAS como L1 para o ensino da L2 como sua segunda língua. Foi possível constatar que o ensino da L2 considerando a LIBRAS viabiliza o aprendizado e deixa mais prazerosa e com melhor compreensão.

Palavras-Chave: LIBRAS; PORTUGUÊS COMO L2; BILINGUISMO.

ABSTRACT

The present research aims to develop and analyze methodologies that contribute to the teaching of the Portuguese language for the deaf - L2, with support of the visual literature, with the use of text and images for production in the Portuguese writing as L2. The research was carried out in the multifunctional resource room for the Specialized Educational Assistance (AEE) with deaf students of diverse age groups, in order to analyze the problem of deaf students who do not present knowledge of LIBRAS in their family life as a way of communication. Therefore, some activities involving LIBRAS for the development of L2 were carried out. The research was carried out based on the ideas of authors such as Pinker, Quadros and Karnopp, Guarinello, Goldfeld. Carried out in a descriptive, qualitative, bibliographic manner based on the experience reports. It was observed the knowledge of the deaf person on LIBRAS as L1 and, through this result, teaching strategies were developed with images and text support, with methodology for teaching L2 focusing on knowledge of LIBRAS based on bilingualism. The lived experiences provided an opportunity to recognize the importance of LIBRAS as L1 for teaching L2 as their second language. It was possible to verify that the teaching of L2 considering LIBRAS makes learning possible and makes it more enjoyable and better understood.

Keywords: LIBRAS; PORTUGUESE AS L2; BILINGUALISM.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da importância da Língua Brasileira de Sinais e sua relação com a Língua Portuguesa para o surdo que, através dos movimentos sociais organizados e da própria comunidade surda, conseguiram o reconhecimento como língua, pela Lei 10.436, de 2002 que foi regulamentada pelo Decreto Nº 5.626, de 2005 .

Como a LIBRAS é a primeira língua do surdo, a escola para ser bilíngue deve oferecer as duas línguas: a L1- Língua de sinais e a L2 que é a Língua Portuguesa no Brasil. Considerando a relevância deste aprendizado, este trabalho tem como objetivo o estudo de metodologias que melhor se adéquem ao ensino da L2 oportunizando melhores resultados à produção escrita do português para o aluno surdo.

Foram realizadas na sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado – AEE – do município de Pedro Régis/PB, estratégias metodológicas com alunos surdos de faixa etária diversificada em séries diferentes, observando como estava o conhecimento da primeira língua.

O foco desta pesquisa é o desenvolvimento do processo de alfabetização para o ensino da L2 para o surdo, e diante do conhecimento na L1 foram desenvolvidas metodologias que se adequassem à sua progressão. A principal problemática encontrada é a falta de conhecimento da LIBRAS na sua vida familiar, e a L2 fica sendo desenvolvida em apenas codificações.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua do surdo.

Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – é a língua majoritária das pessoas surdas do Brasil, ao qual foi reconhecida pela lei de nº. 10.436, de 2002 e regulamentada pelo decreto nº 5.626 de 2005. A LIBRAS como primeira língua - L1 deve ser inserida em diferentes níveis educativos de forma inclusiva na comunicação com os surdos.

Ampliam-se estudos para melhor compreensão desta língua nos sistemas de ensino, bem como estudos sobre a metodologia para o trabalho com a língua de sinais para melhores resultados. A LIBRAS foi uma conquista de muitos anos de estudos e lutas para garantir ao surdo sua língua como natural na sua comunicação. De acordo com o Art. 1º da Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002,

> É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil [...] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Diante dessa conquista, a comunidade surda se torna confiante para buscar e garantir seus direitos culturais e sociais com a defesa pela Língua de sinais. Segundo (PINKER, 2002, p.21) "[…] a linguagem não é apenas uma invenção cultural qualquer, mas o produto de um

ISBN: 978-85-5757-065-8

instinto humano específico". Assim reconhecemos que a LIBRAS é uma língua de instrução por excelência, no qual possibilita a comunicação e expressão do ser surdo, podendo estar presente na tradução de todas as disciplinas (num contexto escolar) e, assim, permitir uma relação entre o surdo e o ouvinte. A LIBRAS é compreendida língua natural L1 para os surdos, e precisa ser desenvolvida desde a infância, inserindo o surdo na cultura surda. Segundo (QUADROS & KARNOPP, 2004, p.30). "As línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de característica que lhes atribui caráter específico e a distingue dos demais sistemas de comunicação […]"

A LIBRAS comunica ideias e fatos e, como qualquer outra língua transmite informações, e é estruturada para a comunicação entre surdos/surdos, surdos/ouvintes e ouvintes/surdos. A diferença da comunicação do surdo para o ouvinte encontra-se na utilização da modalidade visual/espacial e não oral auditiva. Guarinello (2007, p.51) argumenta que "a Língua Brasileira de Sinais é uma língua viso-espacial que se articula por meios das mãos, das expressões faciais e do corpo."

Segundo os estudos a LIBRAS tem sua origem das línguas de sinais Francesa. Para Gesser, (2009, p.37) "Da mesma forma que na ASL, na LIBRAS também se observou algum tipo de influência dos sinais franceses. Em 1985, um surdo francês chamado Ernest Huet chegou ao Brasil […] Para criar a primeira escola para surdos brasileiros."

A LIBRAS tem seu próprio alfabeto manual que contem 27 formatos que estão inclusos nas configurações de mãos – "CM", com esse alfabeto é feito a datilologia de palavras quando não há sinais; no caso, nomes de cidades, pessoas, países que o surdo não conheça o sinal. Os estudos baseados em Brito Ferreira, 1995 mostram que o sinal de LIBRAS são realizados através dos parâmetros fonológicos que são *locação, movimentos e configuração de mão.* Veja abaixo:

Fonte: Ferreira Brito,1995,p.24

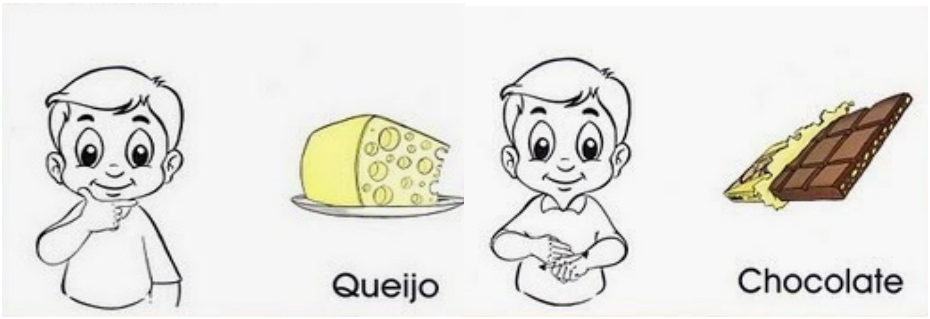
Continuando com as ideias de Ferreira-Brito (1995), existem 46 configurações de mão diferentes para a LIBRAS, e elas podem ser diferenciadas quanto às posições, número de dedos estendidos, o contato e a contração (mãos fechadas ou compactas) dos dedos. Esses sinais podem ser *Icônicos* ou *Arbitrários*:

Sinais Icônicos: quando o sinal tem relação com o objeto ou pessoa, por exemplo casa, bola, café. Veja o exemplo:

ISBN: 978-85-5757-065-8

Fonte: ebospequeninosdejesus.blogspot.com.br /2017

Sinais Arbitrários: não tem relação com os objetos ou nomes. Veja o exemplo:



Fonte: ebospequeninosdejesus.blogspot.com.br /2017

Observa-se as imagens acima e podemos ver que a LIBRAS não possui todos os sinais semelhantes com relação as palavras, no caso são os sinais Icônicos ou Arbitrários que dão instrutura visual e gestual para comunicação.

2.2 Bilinguismo para o aluno surdo: a escrita do português como segunda língua.

No Bilinguismo, o aluno surdo aprende as duas línguas. A Libras como sua primeira língua L1 e a L2 como sua segunda língua. A LIBRAS como L1, como foi visto no capítulo anterior, é representada de forma viso-espacial com sinais icônicos e arbitrários, e a escrita do português para surdo como L2. A língua portuguesa não é substituída pela LIBRAS como foi citado pela LEI 10.436 no "Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa". Nestas considerações fica evidenciado a necessidade do surdo ter uma educação bilíngue para participação na vida social como cidadão. Como diz Goldfeld (2002, pag. 42), "O Bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos como segunda língua, a língua oficial do seu país".

Diante deste diálogo com os autores, observa-se a importância do surdo junto aos seus familiares buscarem a valorização por sua língua no meio social, ser fluente na sua primeira língua e ter o conhecimento na língua oficial do seu país. Assim, o surdo será respeitado como cidadão. Quadros contribui dizendo que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Quando me refiro ao bilinguismo, não estou estabelecendo uma dicotomia, mas sim reconhecendo as línguas envolvidas no cotidiano dos surdos, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais e o Português no contexto mais comum do Brasil. (2000, p.54)

A autora evidencia que o surdo vai aprender o português de forma mais simples e apresentará ausência na escrita de conjunções, preposições, artigos e suas concordâncias. Para melhores resultados com a língua portuguesa para o surdo, afirma Goldfeld,

> A criança surda necessita de um atendimento específico para poder aprender esta língua. Este aprendizado, ao contrário da língua de sinais, é muito lento, haja vista as dificuldades de um surdo em aprender uma língua oral […] nunca será perfeitamente dominada por ele e esta será sempre uma língua estranha. (2002, p.44)

Na educação pública do Brasil, principalmente nas pequenas cidades, encontramos muitos casos de exclusão do aluno surdo, e quando falamos em bilinguismo, identificamos a dificuldade da presença do princípio bilíngue, pois o aluno surdo é inserido nas escolas regulares sem saber a sua língua materna, a LIBRAS e os pais não procuram atendimento especializado. A equipe da gestão escolar não providencia instrutores nem intérprete de LIBRAS. Diante disso, no aprendizado da língua portuguesa, a dificuldade se torna expressiva. Goldfeld (2002, p. 44) contribui com suas palavras que,

> Em relação à educação pública, é muito raro encontramos escolas que utilizam a língua de sinais em sala de aula. O que ocorrem em muitos casos é que os alunos conversam em línguas de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares não conhecem a língua de sinais.

A criança surda a partir da sua ida para escola bilíngue terá o contato com o português como L2 e utilizará a L1 na sua comunicação. Para se realizar esse trabalho em uma escola de ensino regular com ouvintes e surdos precisa-se de profissionais como intérprete de Libras[1].

O trabalho deve ser realizado tanto na sala regular de ensino com intérprete, como na sala de AEE com professor/instrutor de LIBRAS. Esse instrutor pode realizar diversos trabalhos no campo educacional que envolva a LIBRAS, podendo realizar aulas de LIBRAS na sala de aula para ouvintes, como também fazer cursos para os familiares e comunidade.

1 O intérprete de Libras é aquele que transforma uma informação em português para Libras e vice-versa, e atua como professor instrutor de LIBRAS onde possa ensinar a LIBRAS como o português na segunda língua.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.3 Estratégias de ensino bilíngue, língua portuguesa L2 para aluno surdo no AEE.

Este subcapítulo trata do desenvolvimento de estratégias de ensino da língua portuguesa para o aluno surdo. Buscamos em livros, apostilas e artigos que apresentam ideias de como desenvolver a escrita do aluno surdo para língua portuguesa como segunda língua. Sabe-se que o surdo precisa aprender esta língua para participar da vida social no mundo acadêmico, tanto como aluno quanto como futuros professores de LIBRAS ou em outra profissão, fazendo uso da língua portuguesa em sua função social.

O surdo não pode ficar apenas com pequenas leituras, precisando entender melhor o contexto da escrita. Reconhecemos a importância do bilinguismo para o surdo, pois, saber a língua de sinais e ter o conhecimento do português para sua escrita são fundamentais no seu aprendizado. Segundo a coleção Educação Especial na Abordagem Bilíngue (2010,p.7), "a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de suas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quaisquer que sejam a língua de sinais e a comunidade ouvinte".

O bilinguismo é fundamental para o surdo se sentir incluso no meio social, permitindo a convivência entre os ouvintes. Ele precisa aprender a escrever a língua portuguesa como segunda língua que não pode ser substituída pela LIBRAS.

Diante dessa argumentação da necessidade do aprendizado da língua portuguesa, para aprender a segunda língua de forma clara, deve-se utilizar várias estratégias de ensino da segunda língua para o aluno surdo.

Sabemos que esse ensino de L2 para o aluno surdo é desafiador, porque é necessário um trabalho educacional sistemático e contínuo. É preciso desenvolver o querer e o desejo dessa pessoa em aceitar esse aprendizado de forma contínua. Diante desse aprendizado, poderemos desenvolver o conhecimento de forma simultânea para as duas línguas? O surdo precisar ter o domínio na língua de sinais que é a sua língua majoritária, e diante deste desenvolvimento da L1 pode ter o conhecimento compreensivo na língua portuguesa de modo escrito. Guarinello (2007, p. 46-47) confirma essas ideias em duas formas de bilinguismo.

> O bilinguismo simultâneo envolve o ensino da segunda língua concomitante ao da primeira, em momentos distintos [...] No bilinguismo simultâneo, a criança surda é exposta às duas línguas com diferentes interlocutores: a de sinais com interlocutores surdos e a majoritária com ouvintes […] A segunda forma de bilinguismo é caracterizada pelo ensino da língua majoritária somente após a aquisição da língua a criança surda só deve aprender uma segunda língua quando já tiver o domínio da primeira.

No Brasil, essa proposta de bilinguismo está sendo desenvolvida em escolas regulares de ensino, alunos surdos e ouvintes juntos na sala de aula regular com direito a intérprete para transmissão da língua oral para LIBRAS ou LIBRAS para oral. Desde 2008, estão sendo disponibilizadas Salas de Recursos Multifuncionais que ofertam o Atendimento Educacional Especializado - AEE - com o objetivo de contribuir no aprendizado da L1 e L2.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.6 Experiências metodológicas do ensino da língua portuguesa como segunda língua L2 na Sala do AEE com alunos surdos.

2.6.1 Descrição da escola

A referente Escola Municipal, localizada na cidade de Pedro Régis, apresenta boas condições físicas. Possui oito salas de aulas, uma cantina, dois banheiros adaptados para cadeirantes, e seis banheiros: três femininos e três masculinos, uma sala de professores com banheiro, uma secretaria, um auditório, uma sala para o AEE. Funciona pelo turno matutino com as turmas do 1º ao 5º ano, vespertino do 6º ao 9º ano, e o noturno a turma da EJA, do primeiro ciclo 1º ao 5º e, do segundo ciclo do 6º ao 9º ano. Em cada turno há um diretor adjunto. A sala para o AEE foi o ponto de referência para a pesquisa, foi fundada em 2012 como Sala de recursos multifuncionais. Seu funcionamento é nos turnos matutino e vespertino com atendimentos individuais ou em grupo. Nesta sala existem recursos educativos, que são utilizados para o aprendizado do aluno surdo, conforme quadro abaixo:

Materiais Educativos

Livros de LIBRAS	Computador	Impressora	Dicionário em LIBRAS
Dominó em LIBRAS	Jogo da Memória	Alfabeto LIBRAS	Jogos diversos

2.6.2 Caracterização dos sujeitos participantes

A sala do AEE tem seu funcionamento no contraturno com os alunos que tem diferentes deficiências, possuindo um quantitativo atual de 13 alunos:

Quantidade	Deficiência	Série
4	**Surdos**	**3º, 6º , 7º e 9º**
7	Intelectual	1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º
1	Baixa visão	5º
1	Cego	3º Ano Médio

Nesta sala de recursos multifuncionais são atendidos alunos de três escolas do município, incluindo um aluno da rede estadual de ensino. Há duas profissionais que trabalham nesta sala em horários diferentes. Um psicopedagogo que atende os alunos com dificuldades de aprendizagem, uma professora especialista em educação inclusiva faz o trabalho junto aos

ISBN: 978-85-5757-065-8

alunos com deficiência e com o ensino da LIBRAS e da Língua Portuguesa como L2. Há também, a intérprete que participa de todos os trabalhos, tanto na sala regular, como na sala do AEE e todos os profissionais que atuam nesta área na escola possuem qualificação de pós-graduação e uma com mestrado em educação.

2.6.3 Relato de experiência com aluno surdo, utilizando estratégia para o ensino da L2, na sala do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Para realizar o trabalho de experiência para o processo de alfabetização da L2 com os alunos surdos da Escola Municipal, foi considerado o conhecimento da LIBRAS já adquirido e, diante desse conhecimento buscou o ensino da escrita com observações na ortografia das palavras. Esse trabalho de conhecimento da LIBRAS acontece no decorrer de dois anos com esses alunos surdos que não sabiam LIBRAS, mas apenas sinais não padronizados e seus pais não levam para acompanhamento especial para o ensino da LIBRAS.

Na Paraíba temos o apoio da *Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência - FUNAD*, apenas um desses alunos tem acompanhamento uma vez por semana. Nestas condições, trabalhamos a LIBRAS com esses alunos, utilizando as imagens dos animais e materiais escolares. Também utilizamos o aplicativo para celulares "Whatsapp", com um dos alunos. Passamos a trabalhar sinais de comprimentos e saudações, utilizando mensagens para os amigos e professores. As atividades foram desenvolvidas em momentos diferentes.

1º Etapa: Observar o conhecimento dos sinais em LIBRAS que cada criança dominava. Seus nomes serão fictícios em letras do alfabeto que será apresentado em na tabela abaixo. Na vida familiar esses alunos não foram estimulados para o desenvolvimento da L1, no entanto, é necessário mostrar a necessidade de aprender a LIBRAS na escola, com apoio dos familiares ao qual nos autorizou para desenvolver o trabalho.

TABELA - A

NOME DO ALUNO	SÉRIE	IDADE
A	3º ANO	8 ANOS
B	6º ANO	16 ANOS
C	7º ANO	14 ANOS
D	9º ANO	21 ANOS

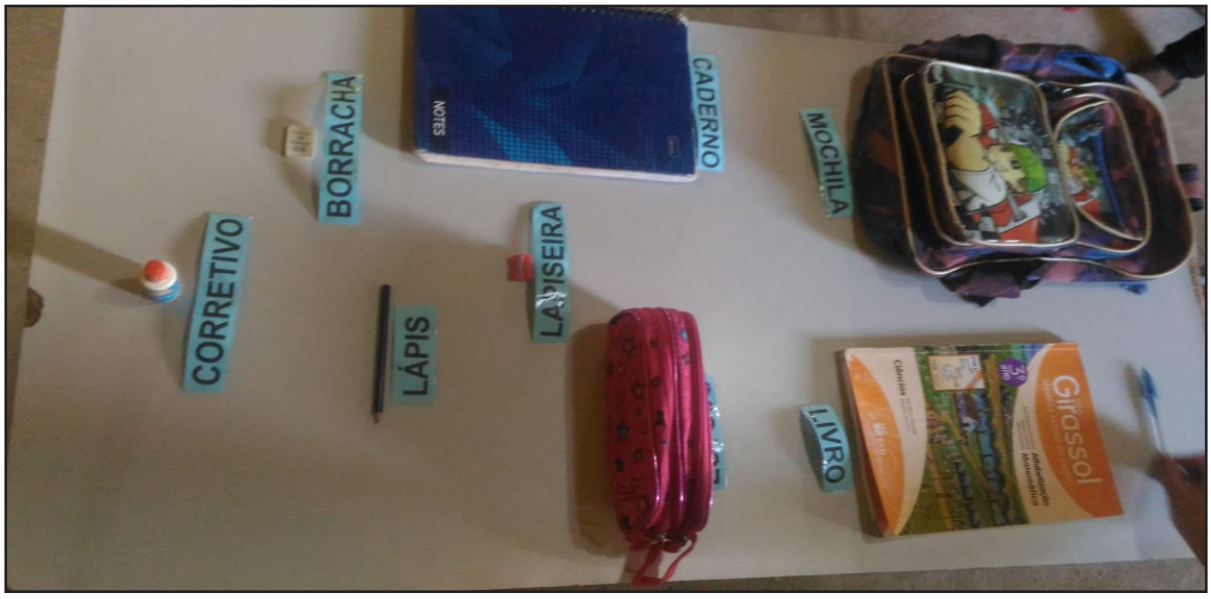
2º Etapa: Confeccionamos placas com imagens de animais para desenvolvermos a pesquisa, onde cada aluno mostrou seu conhecimento sobre os animais e apresentou os sinais. Em diálogo, mostramos os nomes da cada animal em datilologia e, escrevemos em seus cadernos os nomes junto à imagem colada. Na sequência, foram realizadas brincadeiras com caça-

ISBN: 978-85-5757-065-8

palavras, unindo as palavras a cada imagem; cada aluno procurava as letras do alfabeto e depois os nomes de cada imagem.

Fonte: própria autora -2017

3ª Etapa: Utilizando materiais escolares comuns, apresentamos os objetos aos alunos e perguntávamos seus sinais, no momento em que um aluno errava, era apresentado o material correto, e logo após os nomes de cada material em datilologia. A prática da ortografia ocorreu logo após a apresentação de cada sinal do material, onde cada aluno recortava os nomes e colocava ao lado do material.

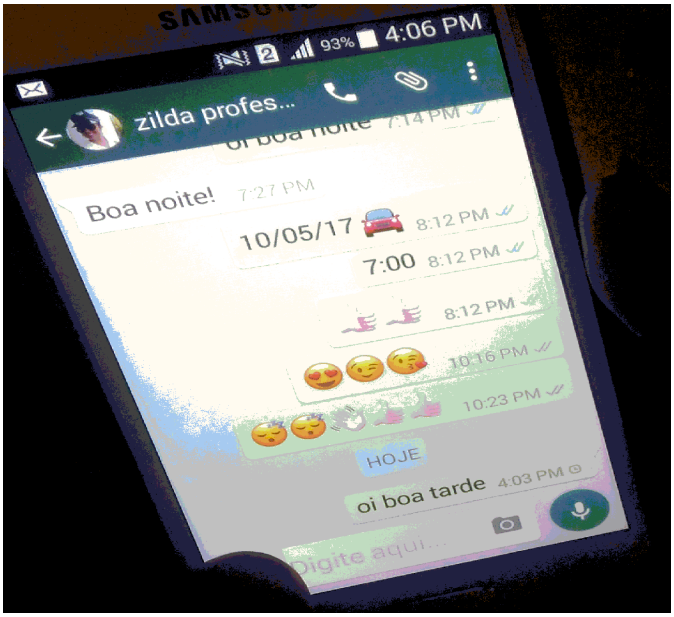


Fonte: Própria Autora- 2017

4ª Etapa: experiência ocorrida com a aluna D, que utilizou aplicativo para celulares *Whatsapp*. Aproveitando a compra de um celular, por parte da aluna, começou a mandar mensagens com sua escrita incorreta - *Bdia* (Bom Dia), *Trd bao* (Boa Tarde), A *bo nite* (Boa Noite). Com essa tecnologia que envolvia a escrita, pedi autorização à direção para utilizar o celular na escola

ISBN: 978-85-5757-065-8

na hora desse trabalho, começamos a apresentar cada momento do dia com imagem, manhã, tarde e noite**,** iniciamos o processo de ensino da L2 com o ensino de saudações. A troca de mensagens todos os dias pelo Whatsapp em situação contexto com os diferentes professores das matérias ajudaram nesse aprendizado. Esta aluna, em pouco tempo aprendeu a escrever as saudações de forma correta.



Fonte: Própria autora - 2017

2.6 Resultados/Discussão

Nesta pesquisa foi utilizado um estudo de caso com um grupo de alunos surdos por meio de atividades para o desenvolvimento da L2.

Os alunos surdos foram escolhidos para fazer parte de uma pesquisa acadêmica para conclusão do curso de especialização em AEE. As etapas apresentadas ocorreram na sala de recursos multifuncionais, desenvolvendo estratégias de ensino para o processo de alfabetização buscando o conhecimento da língua portuguesa.

Considera-se que o desenvolvimento das atividades em todas as etapas foram produtivas, pois houve envolvimento nos diálogos , principalmente pelo uso da LIBRAS, como também

ISBN: 978-85-5757-065-8

na dinâmica para procurar os nomes dos animais como dos materiais escolares.

Destacamos o rápido desenvolvimento da aluna D, por aprender os nomes dos animais e pelo trabalho contínuo desenvolvido com contínua dedicação da família. Neste caso os demais alunos aceitam o ensino, mas sem o apoio familiar os resultados ocorrem de forma mais lenta.

Os alunos A, B e C conheciam os animais, mas não sabiam escrever os nomes de cada animal em português. Foi realizada uma apresentação dos sinais e a datilologia e, logo após, desenvolvemos a dinâmica para procurar os nomes. Os 4 (quatro) surdos se envolveram e a interação e o diálogo foram constantes.

A segunda estratégia foi apresentação dos materiais escolares. Os alunos sabiam o material que a professora perguntava em LIBRAS, mas na hora de procurar as palavras não souberam associar seus nomes. A aluna D falou que esqueceu como se escrevia, mas sabia os sinais de cada objeto. Observando que, por mais que aprenda, sem o desenvolvimento contínuo, ele não fixa a aprendizagem da forma escrita dos nomes. O teste com as saudações com a aluna D apresentou respostas positivas, soube escrever sem dificuldades, pois as palavras foram de seu interesse e fazem parte de sua rotina diária, por meio do constante contato com os amigos e professores pelo whatsapp.

Esse desenvolvimento de trabalho com os surdos para o processo de alfabetização nos mostrou que, para a praticar da escrita do português, faz-se necessário o uso de metodologias prazerosas onde o aluno possa desenvolver o português com apoio da LIBRAS.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa nos indicou que os surdos desta pesquisa encontram-se no processo de aquisição da LIBRAS como L1, ocorrendo em tempo mais tardio em seu desenvolvimento, pela ausência de oportunidade de aprender junto a seus pares surdos, ocasionando atrasos no desenvolvimento da L2 e na escolaridade.

Na atualidade, para esses alunos surdos serem inclusos na vida escolar, é preciso desenvolver um trabalho que desenvolva a aquisição das duas línguas, pois os surdos estão no processo de alfabetização da língua portuguesa.

Diante disto, vimos a importância da LIBRAS como L1 para podermos trabalhar o português como L2, bem como a importância do recurso visual para auxiliar a aquisição do conhecimento da LIBRAS para os alunos surdos e no desenvolvimento do processo de alfabetização do português.

Os resultados validam a importância de investir no aprendizado da Língua Portuguesa para o surdo, utilizando recursos que possuem função significativa e comunicativa para o surdo. E, a necessidade do diálogo como parte relevante no processo de aprendizado da Língua Portuguesa para o surdo, como aconteceu nas etapas realizadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto 5.626 – 23 dez 2005**. Regulamenta LEI nº 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídico,3p, 2005

BRASIL, **LEI Nº 10.436, de 24 de abril** de 2002**,** O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.

BRITO, Lucinda Ferreira, **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**" Apostila 1995.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2.** UFSC: Florianopolis, 2010.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7º edição. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina, **O papel do outro na escrita de sujeito surdos**. 2ª Edição. São Paulo: Plexus, 2007.

PINKER, Steven. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, tradução Claudia Berliner, 2002

QUADROS, R.M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, pag. 40, 1997.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira – **Estudos lingüísticos**. Porto Alegre. Editora Artmed. 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, et. al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Vol. 1. Brasília, 2004. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima, et. al. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Vol. 2. Brasília, 2004. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos.

SANTOS, Katia Regina de Oliveira Rios Pereira, **Surdez e Bilinguismo** / Eulalia Fernandes (organizadora), editora mediação, 7º Edição. Porto Alegre: 2015. Pag. 62.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo na Brasil**. 2ª edição. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2ª edição. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

AS BARREIRAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA VISÃO EMPÍRICA DA INCLUSÃO NO COTIDIANO EDUCACIONAL NO MUNCÍPIO DE SAPÉ/PB

Marilene Barbosa da Silva

Silvia Helena de Sá Leitão Morais Freire

RESUMO

A discussão sobre educação inclusiva envolve a relação exclusão e inclusão, que ganha tonalidades diferentes, refletindo sobre alguns dilemas da educação, como: o funcionamento e a organização de escolas e as propostas metodológicas de atuação docente. Percorrendo um pouco da história da educação inclusiva, este trabalho buscar perceber as dificuldades enfrentadas atualmente, observando o que melhorou entre a década de 60 e os dias atuais, de acordo com as leis existentes no Brasil e no mundo. O presente artigo teve como objetivo investigar os entraves da educação inclusiva no cotidiano educacional de uma escola de ensino fundamental da cidade de Sapé/PB. O foco da pesquisa surgiu da observação das inúmeras reclamações e inquietações das professoras de salas regulares com alunos com deficiência e suas dificuldades no desenvolvimento do conhecimento. Assim, partindo dessa problemática, este estudo foi realizado junto a quatro professoras da citada unidade de ensino, visando constatar quais as reais dificuldades identificadas no cotidiano da educação inclusiva, bem como observar ao que e a quem são atribuídas. O levantamento de dados foi realizado através de questionário com perguntas abertas, no qual as profissionais expressaram seus sentimentos em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência, suas dificuldades e potencialidades. A partir dos dados coletados realizou-se a análise, na qual foi constatado que as dúvidas em relação às limitações e potencialidades de seus educandos refletem na dificuldade de adequar o planejamento, direcionando-o para lidar com a deficiência apresentadas pelos estudantes e com o nível de aprendizado de cada aluno. Precisamos de muitos esforços e dedicação de cada envolvido nessa luta para proporcionar uma melhor inclusão social, baseando-se na educação como ponto de partida para a desmistificação e resolução de entraves até então causadores de um baixo índice de rendimento das crianças com deficiência em nosso país.
.

Palavras-chave: INCLUSÃO; DESAFIOS; COTIDIANO.

ABSTRACT

The discussion on inclusive education involves the relation exclusion and inclusion, which gains different tonalities, reflecting on some dilemmas of education, such as: the functioning and organization of schools and methodological proposals for teaching. Going a little over the history of inclusive education, this work seeks to perceive the difficulties currently faced, observing what has improved between the 60s and today, according to existing laws in Brazil and on the world. The present article aimed to investigate the obstacles of inclusive education in the daily education of a primary school in the city of Sapé/PB. The focus of the research came from the observation of the innumerable complaints and concerns of regular classroom teachers with students with disabilities and their difficulties in the development of knowledge. Thus, starting from this problem, this study was carried out together with four teachers of the mentioned unit of education, aiming to verify the real difficulties identified in the daily life of inclusive education, as well as to observe to what and to whom they are attributed. The data collection was done through a questionnaire with open questions, in which the professionals

ISBN: 978-85-5757-065-8

expressed their feelings regarding the teaching and learning process of the students with disabilities, their difficulties and potentialities. From the data collected, the analysis was carried out, in which it was verified that the doubts regarding the limitations and potentialities of the students reflect in the difficulty of adjusting the planning, directing it to deal with the deficiency presented by the students and with the level of learning for each student. We need a lot of efforts and dedication from everyone involved in this struggle to provide a better social inclusion, based on education as a starting point for the demystification and resolution of obstacles that had been causing a low rate of income for children with disabilities in our country.

Keywords: INCLUSION; CHALLENGES; DAILY.

1 INTRODUÇÃO

Há registros históricos que, na idade média, as pessoas com deficiência eram perseguidas e mortas pela sociedade, outras eram mantidas isoladas em instituições ou em suas próprias residências. Somente na década de 60 é que começam os movimentos reivindicatórios que passaram a lutar por seus direitos. Atualmente é crescente a presença de pessoas com deficiência nos espaços públicos, participando ativamente, no âmbito educacional e/ou profissional, legitimando seus direitos como cidadãos e reivindicando por uma inclusão digna e de qualidade para todos.

É forçoso destacar, conforme ressalta Romero e Souza (2008), que os movimentos que se empenhavam em defesa da inclusão se mobilizaram fora dos muros das instituições escolares, na sociedade civil e, se as escolas se sentem surpreendidas por esses movimentos, é porque ainda não conseguiram visualizar e acompanhar as mudanças sociais que aconteceram e que os geraram.

Os referendados autores ainda destacam que a Declaração de Salamanca (1994), marco da legitimação da inclusão no nosso país, não foi um movimento mobilizado por políticos, mas sim a partir da movimentação de um grupo de pessoas que compreendiam a necessidade de abrir diálogo sobre a discussão e as formas de tratamento destinado aos deficientes nas várias instâncias sociais, com o objetivo de se repensar as práticas sociais excludentes (ROMERO; SOUZA, 2008 p. 3092).

Outra lei que possibilitou refletir sobre a construção de uma educação inclusiva foi Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que, promulgada em 1996, incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira, na qual percebe-se a intenção de tornar possível as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva.

Recentemente, também ampliamos a legitimação da inclusão através da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A referida lei, em seu Art. 1º, destaca que sua elaboração é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e

ISBN: 978-85-5757-065-8

cidadania (BRASIL, 2015).

Considerando o amparo legal, as lutas cotidianas em busca do enfretamento das barreiras da inclusão, percebe-se um esforço por parte da sociedade civil e das instâncias federais, governamentais e municipais em ampliar as possibilidades e incentivar as potencialidades das pessoas com deficiência. Tal esforço serve para que sejam repensadas as estruturas físicas e seus serviços oferecidos, transformando-se, a cada dia, em lugares onde as pessoas possam sentir-se à vontade para desenvolver suas habilidades e aptidões, sendo reconhecidas pelas suas potencialidades, e não discriminadas e excluídas por suas limitações seja ela física, mental ou social.

Desta feita, o presente artigo visou investigar as principais barreiras enfrentadas pelos docentes para o trabalho com alunos com deficiência de uma instituição municipal de ensino, situada na zona urbana da cidade de Sapé/PB, na qual atuo também como professora na Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Partindo dessa problemática do corpo docente em relação aos educandos com deficiência, em decorrência das implicações sejam cognitivas, motoras, psicológicas, nos apresentou como uma possibilidade de refletir sobre esse cenário educacional, no qual estes alunos estão matriculados, mas, diferentemente do restante da turma, nem sempre estão inclusos nessa escola. Os docentes relatam as angústias e dificuldade em lidar com este público de alunos, seja pela ausência de formação ou pela falta de apoio pedagógico.

2 INCLUSÃO EDUCACIONAL: Caminhos possíveis

Superando a arraigada ideia da existência de uma classe homogênea, no qual os educandos realizam as mesmas tarefas, passou-se a dar lugar à uma classe heterogênea, onde a convivência de pessoas com deficiência exige um tempo diferenciado de aprendizagem. Contudo, percebemos que os docentes ainda sentem dificuldade de mediar o conhecimento diante desses desafios e que, cotidianamente, se sentem angustiados por não saber como trabalhar pedagogicamente de forma a ressaltar as singularidades e as potencialidades dos educandos com deficiência.

Sendo assim, é imprescindível que todos que fazem parte do universo escolar estejam com um novo olhar sobre o até então utilizado modelo educacional, na perspectiva de incluir esses educandos com necessidades específicas, que requerem, além de recursos didáticos, profissionais capacitados e comprometidos para atender essa demanda abrangente da diversidade educacional.

De acordo com o dicionário LUFT (1998), inclusão é o ato ou efeito de incluir-se, ou seja, é fazer parte de algo, é ser inserido. Mittler (2003) afirma sobre inclusão no ato de educar:

> A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela

ISBN: 978-85-5757-065-8

> comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITTLER, 2003, p.20)

Sendo assim, entendemos que a inclusão se dá para além do aluno estar matriculado no sistema de ensino regular, mas também que seus direitos sejam concretizados através de leis que garantam a efetivação de sua inserção na sociedade como cidadão-partícipe, com uma educação digna e de qualidade, que possibilite ressaltar suas potencialidades. Com isso, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015[1], que tem o Capítulo IV destinado a tratar especificamente "DO DIREITO À EDUCAÇÃO":

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
>
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.
>
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar. (BRASIL, 2015).

Com a sanção da Lei Brasileira de Inclusão em julho de 2015, a inclusão de pessoas com deficiência deu um grande passo em relação à sociedade, tendo em vista que direitos destes sujeitos foram garantidos por Lei, buscando esclarecer e modificar a visão do conceito de deficiência e proporcionando novas oportunidades no seguimento da educação, trabalho e acessibilidade.

3 JUSTIFICATIVA

Estudos mostram que houve um aumento da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, mas podemos observar que isso é, na prática, uma verdadeira exclusão, pois alunos matriculados e presentes em sala de aula não significa que estão sendo inclusos na proposta educacional estabelecida pela lei LDB. Segundo Mittler (2003):

> A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas

1 Acesse o link para leitura na integra da Lei: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> às necessidades de todas as crianças, diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas aquelas que são rotuladas com o termo "necessidades educacionais especiais". (MITTLER, 2003, p.16)

Refletir sobre o tema requer modificações e desempenhos para fazer valer o direito à educação para todos, e para isso, devemos dispor de diferentes métodos com procedimentos acessíveis, nos quais todos os alunos possam acompanhar os conteúdos expostos em sala de aula de modo significativo para adquirir novos conhecimentos e, assim, conseguir que seja fundamentada a ideia de inclusão. Partindo deste pressuposto, o presente projeto foi elaborado e tem como objetivo conhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes, no que diz respeito ao aprendizado dos alunos com deficiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 58, refere-se à Educação Especial da seguinte forma: "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".1º - "Deverá ter serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial" (BRASIL,1996).

Campanhas feitas pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, consideram a necessidade da inclusão social, mas o processo inclusivo só ocorrerá a partir do momento em que as unidades escolares públicas assumirem o compromisso, e este só será adotado na íntegra a partir do momento em que houver vontade legitimada pelos profissionais dispostos a estudarem as causas, preparar-se profissionalmente e ousar em sala de aula com metodologias que levem estes alunos a vivenciar seu mundo na realidade da escola pública. Dessa maneira, proporcionar-lhes momentos de lazer e encontros com a comunidade escolar como um todo, com pessoas que, a princípio, são iguais a eles, mas que sempre recebem tratamento diferenciado e longe da realidade do colega com deficiências, poderá ajudar a fazer com que este entenda que é capaz.

A educação especial é um assunto inesgotável, por isso os professores precisam sempre participar de capacitações para melhorarem seu desempenho pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Desta feita, partiu assim o desejo de discutir sobre essa temática, por cotidianamente vivenciar os desafios do trabalho inclusivo no espaço educacional da instituição na qual foi aplicada a pesquisa junto aos docentes, a qual é pioneira na implementação da Sala de AEE, funcionando hoje como escola-polo para mais cinco unidades escolares situadas nas redondezas, contando com um percentual de 90% de diagnóstico de Deficiência Intelectual dentre seus alunos com deficiência.

A citada instituição mantém os equipamentos e jogos destinado para o funcionamento em perfeito estado desde sua implementação, e apesar de funcionar no contra turno, as professoras da Sala de AEE se programam de forma que possam ter contato com as professoras de sala regular para assim estreitar o contato e trabalharem de forma conjunta. No entanto, ainda não

ISBN: 978-85-5757-065-8

é possível sanar totalmente as dificuldades existentes no cotidiano das salas regulares.

4 METODOLOGIA

4.1 Instrumentos de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado na realização deste estudo foi o questionário com perguntas abertas e, após, o recolhimento e análise das respostas foi organizada a estruturação.

4.2 Local e participantes

A presente investigação foi realizada em uma unidade escolar do Município de Sapé na Paraíba. No cotidiano da escola, pode-se observar uma dinâmica inclusiva em relação a projetos e pelo fato de ter em sua dependência uma sala de recurso multifuncional, na qual não identificamos problemas em relação a inclusão dos alunos com deficiência, nem relacionado às profissionais que conduzem o trabalho. Por sua vez, a frequência dos alunos é muito boa e estes demonstram prazer em frequentar a sala, porém há algumas dificuldades encontradas na rotina das salas regulares devido a falta de monitoramento e suporte técnico.

O trabalho em torno do projeto político-pedagógico para ser efetivo necessita da participação e colaboração de todos os componentes da unidade escolar nas relações sociais, para que seja formada uma rede de ajuda, estabelecendo parceria com os pais.

Os sujeitos desde trabalho são quatro profissionais pertencentes ao corpo docente, que tem em suas salas alunos com deficiência.

Quadro 1: Informação dos educadores [1]

Professor	Formação	Série que leciona	Tempo de atuação em sala de aula	Idade das professoras
Professora[2] 1	Pós-graduada	3º ano	14 anos	36 anos
Professora 2	Pós-graduada	5º ano	17anos	43anos
Professora 3	Graduada	4º ano	29 anos	49 anos
Professora 4	Pós-graduada	2º ano	28 anos	48 anos

1 O corpo docente é todo composto por profissionais do sexo feminino.
2 Optamos por manter a identidade dos entrevistados preservada.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quadro 2: Perguntas e respostas

Perguntas	Respostas
Como é para você ter um aluno com deficiência, em sua sala de aula?	**Professora 1:** É um constante desafio, pois temos sempre que buscar novas formas de adequar o plano ao seu nível de aprendizagem. **Professora 2**: Constante aprendizado, estudando, analisando maneiras de mediar o conhecimento **Professora 3:** Sempre um desafio. **Professora 4:** Em alguns momentos complicados, pois nem sempre vejo resultado no desenvolvimento dos alunos.
Qual o tipo de deficiência tem o seu aluno?	**Professora 1:** Hipótese diagnostica: deficiência intelectual. **Professora 2:** Deficiência Intelectual **Professora 3:** Deficiência Intelectual **Professora 4:** Deficiência Intelectual
Ele tem um diagnostico?	**Professora 1:** Diagnóstico em andamento **Professora 2:** Sim **Professora 3:** Sim **Professora 4:** Sim
Você sabe as limitações dessa deficiência?	**Professora 1:** O pouco que sei o processo cognitivo e o raciocínio são mais lentos que o natural. **Professora 2:** Na aprendizagem, é lenta. **Professora 3:** Sim, apresenta atraso no seu desenvolvimento, dificuldade para aprender. **Professora 4:** Estou identificando à medida que vou aplicando as atividades.
Você sabe as potencialidades deste aluno?	**Professora 1:** Não, pois o mesmo se limita e se recusa a tentar desenvolver as atividades. **Professora 2:** Estou descobrindo a cada dia. **Professora 3:** Sim, pois a criança com deficiência é capaz dentro dos seus limites. **Professora 4:** Algumas já são visíveis e outras ainda estão em processo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Tem dificuldade de planejar aula para incluir o aluno com deficiência nas atividades?	**Professora 1:** Sim, pois é muito difícil encaixar os conteúdos do currículo com outra proposta para a aprendizagem. **Professora 2:** Sim **Professora 3:** Às vezes, pois a sala é heterogênea. **Professora 4:** Sim, nem sempre consigo adequar o conteúdo ao grau de maturidade do aluno.
Quais as estratégias que geralmente utiliza para incluir estes alunos com deficiência?	**Professora 1:** Atividades lúdicas e de uma faixa etária inferior a que estuda. **Professora 2:** Atividades lúdicas, jogos e música. **Professora 3:** Estratégias diferenciadas. **Professora 4**: Atividades diferenciadas, incluindo o lúdico
Em relação aos conteúdos que vem trabalhando, como é trabalhar com o aluno deficiente durante a aula?	**Professora 1:** Muito complicado, pois o mesmo não assimila com facilidade, e tem o discurso de negação. **Professora 2:** Tentar sempre para que ele venha a compreender o que é proposto. **Professora 3:** Identificando suas competências e habilidades. **Professora 4:** Geralmente o nível do aluno com deficiência nem sempre condiz com o conteúdo trabalhado.

Sabemos que podem existir situações que dificultam e ou facilitam a inclusão educacional dos alunos deficientes.

Em sua opinião, a estrutura física da escola interfere na realização das suas aulas?

- Sala de aula – pátio - banheiro:

  Professora 1: Interfere negativamente, pois a mesma não tem espaço físico suficiente para o desenvolvimento das atividades.

  Professora 2: O pátio é muito pequeno.

  Professora 3: Adaptados, embora precisando melhorar.

  Professora 4: Em determinados momentos é complicado, pois o espaço não facilita o desenvolvimento na hora do recreio, as salas são quentes.

ISBN: 978-85-5757-065-8

<table>
<tr><td colspan="2">

- Referente à direção e administração da escola:

Professora 1: Não há estimulo, ou seja, ações que facilitem essa inclusão.

Professora 2: Não declarou

Professora 3: Boa, pois todos fazem a sua parte.

Professora 4: Exerce seu papel como gestão

</td></tr>
<tr><td colspan="2">

- Referente ao relacionamento entre alunos:

Professora 1: Ainda há muito preconceito por parte dos outros alunos, que o discrimina e o rotula.

Professora 2: Indisciplinados, agressivos agindo com violência verbal e algumas vezes física.

Professora 3: Bom, apesar das dificuldades de cada um.

Professora 4: Tem um bom relacionamento entre si.

</td></tr>
<tr><td colspan="2">

- Referente a materiais

Professora 1: O material que dispomos não é suficiente para a execução das atividades.

Professora 2: Não há quantidade e variedade suficiente.

Professora 3: A falta dos mesmos para serem utilizados em sala de acordo com as dificuldades dos alunos.

Professora 4: Os materiais são insuficientes.

</td></tr>
<tr><td>O município dispõe de equipe multifuncional para auxiliar e dar suporte aos professores que tem alunos com deficiência em suas salas de aula?</td><td>Professora 1: Possui sim, mas a meu ver esta equipe ainda está distante da realidade.

Professora2: Sim

Professora 3: Sim, apesar de não haver uma interação frequente na escola.

Professora4: Existe uma equipe, mas não contempla todos os profissionais necessários.</td></tr>
<tr><td>É oferecido algum tipo de curso de capacitação e/ou aperfeiçoamento para os professores pela secretaria de educação do Município?</td><td>Professora1: Não, nenhum curso.

Professora 2: Não

Professora 3: Não

Professora 4: Não</td></tr>
</table>

ISBN: 978-85-5757-065-8

O que acredita ser importante para auxiliar no processo de inclusão de seus alunos com deficiência?	**Professora 1:** Creio que antes de iniciar o ano letivo deveríamos ser preparadas para receber e trabalhar com o tipo de deficiência de cada aluno, mas sempre ficamos sem suporte algum. **Professora 2:** Capacitação e aperfeiçoamento do professor e valorização do mesmo. **Professora 3:** Muito esforço e dedicação por parte do educador. **Professora 4**: Disponibilização de cursos de aperfeiçoamento na área.
Em sua opinião, quais informações o professor deveria receber para iniciar o trabalho com o aluno deficiente?	**Professora 1**: O tipo de deficiência, como trabalhar com aquele aluno, qual metodologia usar. Enfim, ficamos perdidos e temos que fazer tudo por conta própria. **Professora 2:** Capacitação e histórico do aluno. **Professora 3:** Novas metodologias e inovações. **Professora 4:** Poderiam ser planejadas juntamente as possibilidades de intervenções para esses alunos juntamente com uma equipe multidisciplinar.

5 RESULTADOS

O presente artigo, conforme mencionado anteriormente, utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados. Desta forma, foi apresentado um quadro de dados do corpo docente, no qual, consta suas idades, série que leciona e sua formação acadêmica e o tempo que atua na profissão.

Em seguida, há o quadro com as perguntas e respostas que foram aplicadas.

Após a análise do questionário aplicado pode-se observar que as professoras participantes da pesquisa expressam sentirem dificuldades em relação à experiência vivida com as crianças com deficiência. Pontuamos que as análises aqui são apresentadas como leitura que fazemos da realidade.

Verifica-se que o índice de deficiência intelectual predomina 100% e apenas 25% do alunado encontra-se em fase de triagem para o recebimento do laudo.

Os educadores demostram dúvidas em relação às limitações e potencialidades de seus educandos, o que reflete na dificuldade de adequar o planejamento, direcionando-o para lidar com a deficiência e o nível de aprendizado de cada aluno.

Percebe-se o empenho de cada uma delas na busca estratégias e metodologias que venham diminuir as dificuldades na aprendizagem, o uso do lúdico tem um papel importante para o objetivo dos conteúdos curriculares.

Compara-se o cotidiano escolar onde foi realizada a pesquisa com o que Freire e Valente (2001) destacam:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> O professor (da classe especial) certamente conhece o diagnóstico do aluno - as principais características e decorrência de seu quadro patológico - mas quase nunca usa este dado como o ponto de partida para conhecer as potencialidades do sujeito. O diagnóstico é mais frequentemente visto como um fator limitante na vida escolar do aluno: define o que o sujeito não pode fazer. Paradoxalmente, a situação da escola regular não é muito diferente. Falta na maioria dos casos uma reinterpretação das dificuldades e necessidades do aluno no contexto escolar. (VALENTE, 2001, p.70)

Podemos também ressaltar a importância da participação dos profissionais em cursos de capacitações e aperfeiçoamento. A não disponibilização desse mecanismo de aprendizado pelas instituições responsáveis pelo sistema de ensino no município pode ser um dos motivos para as dificuldades encontradas pelas professoras na escola municipal de Sapé.

A estrutura física da escola apesar de serem adaptada com rampas, portas alargadas e banheiro com barras de segurança, ainda precisa de melhorias que sejam planejadas e executadas para estar no padrão ideal.

Outro ponto importante a se destacar é a equipe multidisciplinar que poderia, em forma de parceria, e com uma atuação mais frequente colaborar, no planejamento junto às professoras que lecionam nas turmas com alunos com deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desse projeto visa o favorecimento e abertura de um espaço para a reflexão e o diálogo sobre as diferenças, desenvolvendo habilidades sociais no ambiente escolar. Esse canal de comunicação proporciona oportunidades para esclarecimentos, mudanças de atitudes, colaboração e flexibilidade no relacionamento interpessoal, principalmente dentro de cada turma, compreendendo as dificuldades dos profissionais bem como as dos educandos. Após o levantamento de dados através de questionário e análise desses resultados, podemos tentar compreender o que de fato acontece em relação à inclusão no cotidiano escolar.

A efetivação de políticas públicas que garantam tanto o direito das pessoas com deficiência, como também disponibilizem estruturas físicas adequadas e, profissionais com condições de trabalho dignas e valorizados para que possam cada vez mais buscarem mecanismo de pesquisa e novas metodologias para serem utilizadas em suas salas de aulas com seus alunos com deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

LUFT, Celso Pedro. Minidicionário Luft. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: **Contextos Sociais.** Editora: Artmed, Porto Alegre, 2003.

FREIRE, F.P e VALENTE, A. Aprendendo par a vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual.: **Anais do Educere**, PUC/PR. 2008. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/447_408.pdf Acesso em: 30 de maio de 2017.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO DE TEATRO: APRECIAÇÃO ESTÉTICA PARA ALUNO (A) COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Matheus Giannini Caldas Dantas
Maria de Lourdes Fernandes de Medeiros

RESUMO

O presente estudo contextualiza uma experiência desenvolvida em sala de aula regular durante as aulas de Teatro, na perspectiva de incluir um aluno com deficiência visual. Uma prática vivenciada durante o estagiário supervisionado no Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN em 2016, onde se utilizavam os Jogos Improvisacionais e Sensoriais em sala de aula regular na perspectiva de incluir um aluno cego através do dialogo com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na construção dos significados e desenvolvimento dos sentidos do aluno. Tendo como objetivo apresentar uma proposta metodológica para ser desenvolvida em parceria entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala regular voltado ao Ensino de Teatro. Desenvolvendo uma proposta metodológica em quatro momentos que ajudam na inclusão: Formação adequada; Investigação do caso; excursão da ação e reflexão avaliativa. Tendo em vista que o (a) aluno (a) com deficiência visual passam a enxergar o mundo com o corpo todo ampliando os outros sentidos gerando conhecimento. Portanto a proposta dialética se caracteriza entre dinâmicas realizadas na sala de recurso e sala de ensino regular sobre a problematização entre professor e aluno no momento de "execução da ação", ou seja, durante a sequência didática que utiliza exercícios, jogos improvisacionais e sensoriais na ampliação dos sentidos e na esperança de gerar significados. Além de ampliar a visão dos educadores sobre o AEE apresentando uma perspectiva de inclusão. Através dos conteúdos do Ensino de Teatro, que pode ser adaptado para trabalhar assuntos de outras disciplinas, tornando os atendimentos e aulas regulares, mais dinâmicas e atrativas.

Palavras-Chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; ENSINO DE TEATRO; DEFICIÊNCIA VISUAL.

ABSTRACT

The present study contextualizes an experience developed in a regular classroom during Theater classes, with the perspective of including a student with visual impairment. A practice lived during the supervised trainee at the Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp / UFRN in 2016, where the Improvisational and Sensory Games were used in the regular classroom with the perspective of including a blind student through the dialogue with the professionals of the Service (ESA) in the construction of the meanings and development of the student's senses. Aiming to present a methodological proposal to be developed in partnership between the Specialized Educational Attendance and the regular room directed to Theater Teaching. Developing a methodological proposal in four moments that help in the inclusion: Adequate training; Investigation of the case; Action excursion and evaluative reflection. In view of the fact that the student with visual impairment starts to see the world with the whole body enlarging the other senses generating knowledge. Therefore, the dialectical proposal is characterized between dynamics performed in the resource room and regular classroom on the problematization between teacher and student in the moment of "execution of the action", that is, during the didactic sequence that uses exercises, improvisational games and sensorial in the Amplification of the senses and in the hope of generating meanings. In addition to broadening the view of educators on ESA presenting an inclusion perspective. Through the contents of Theater Teaching, which can be adapted

ISBN: 978-85-5757-065-8

to work on subjects from other disciplines, making attendances and classes regular, more dynamic and attractive.

Keywords: SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE; THEATER TEACHING; VISUAL IMPAIRMENT.

1 CONSTRUINDO UMA PROPOSTA

O presente estudo contextualiza uma experiência desenvolvida em sala de aula regular durante as aulas de Teatro, na perspectiva de incluir um aluno com deficiência visual. Uma prática vivenciada durante o estagiário supervisionado no Núcleo de Educação da Infância – NEI-CAp/UFRN em 2016, onde se utilizavam os Jogos Improvisacionais e Sensoriais em sala de aula regular na perspectiva de incluir um aluno cego. Pois a maior dificuldade em incluir o aluno na sala regular, foi devido à ausência de auxilio e dialogo com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para ajudar a ampliar os sentidos do aluno, pois o mesmo possuía limitações em realizar as atividades com os demais alunos (as).

Existem várias metodologias que proporciona a inclusão dos alunos no âmbito social e educacional levando em consideração a singularidade de cada um, por meio de parcerias para desenvolver a interação entre alunos, professores, familiares, profissionais e sociedade, com o intuito de ajudar na criação de ações pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem do (a) aluno (a), que venha necessitar do AEE.

A tomada de decisão para esta pesquisa partiu da seguinte inquietação, “como acolher e preparar um (a) aluno (a) com deficiência visual para assistir a um espetáculo teatral?” Nessa perspectiva, tentar refletir sobre o papel do professor do AEE no diálogo junto ao (a) aluno (a) com corpo diferenciado, na tentativa de ampliar sua percepção para uma possível apreciação estética. Aprofundando o diálogo nas linhas de pesquisas voltadas a “Inclusão”, “Atendimento Educacional Especializado”, “ensino de teatro” e “apreciação estética” através das experiências e percepção do processo.

O presente trabalho a partir da realidade vivenciada com um aluno com deficiência visual tem como objetivo apresentar uma proposta metodológica para ser desenvolvida em parceria entre o Atendimento Educacional Especializado e a sala regular voltado ao Ensino de Teatro.

Ao lembrar que o Teatro é uma das linguagens da Arte, considerada como uma disciplina obrigatória nos currículos da educação, desde a LDB de 96, em seu artigo 26, § 2º, onde diz que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Desta forma, o teatro é de suma importância para o desenvolvimento de conhecimentos culturais e criativos onde todos (a) os (a) alunos (a) devem ter acesso a esse tipo de conhecimento. Porém, o que encontramos na maioria das apresentações teatrais são espetáculos voltados ao

ISBN: 978-85-5757-065-8

caráter visual, no qual, dificulta bastante a percepção das pessoas com deficiência visual à compreensão da obra, por isso, a necessidade de apresentar outras formas de se fazer teatro para contemplar as pessoas com deficiência visual.

Para vivenciarmos uma apreciação estética (contato com arte) nas condições da pessoa com deficiência visual tomamos como referência o teatro inclusivo, proposto pelo espetáculo "O que os olhos não veem", que assume a cegueira como temática norteadora, onde a plateia não tem o agenciamento da visão, ficando todos os espectadores com os olhos vendados e passam a assistir à peça através dos outros sentidos, tato, olfato, paladar e audição.

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p. 19).

Pensando na perspectiva da apreciação estética como o contato do indivíduo com a arte, pretende-se desenvolver um exercício metodológico que possa contribuir para uma possível apreciação estética teatral, por meio de uma sequência didática utilizada nas atividades realizadas na sala de AEE e de ensino regular, buscando ampliar a percepção do aluno em questão.

Ao associar esta concepção a sequência didática proposta por Zabala (1998, p.18), como "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos" podemos ser desenvolver dentro do para que este, contribua de forma significativa no desenvolvimento dos outros sentidos do aluno com deficiência visual.

A partir deste contexto, a pesquisa é caracterizada com abordagem qualitativa, pois leva em consideração um processo educacional de caráter subjetivo do objeto analisado, durante a prática e estudando suas particularidades, potencialidade e fragilidades enquanto experiências individuais, pois segundo Goldenberg (2004, p.34), "Não é possível formular regras precisas sobre as técnicas de pesquisa qualitativa porque cada entrevista ou observação é única: depende do tema, do pesquisador e de seus pesquisados." Ou seja, nos proporcionará o conhecimento de uma nova realidade que poderá ser reutilizada em outras praticas pedagógicas.

Os teóricos utilizados foram Dias (2015), sobre o viés da contribuição do AEE e estratégias que subsidiam a prática do professor numa perspectiva inclusiva, associado a Freire (2015) que discute sobre educação ressaltando o poder que o (a) aluno (a) tem de ler o mundo e transforma-lo por meio da sua consciência de si, do outro e dos processos naturais, sociais e dialógicos entre educador/educando na construção do conhecimento e da autonomia.

Na tentativa de proporcionar um Ensino de Teatro dialógico utilizando os jogos improvisacionais e sensoriais na busca de uma transformação, pois segundo Viola Spolin (2011. p.3), "qualquer um pode atuar, qualquer um pode improvisar, qualquer um pode adquirir as habilidades e competências para ser o senhor dos palcos". Semelhante ao pensamento de Boal (2015. p.13), "que todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores

ISBN: 978-85-5757-065-8

porque observam. Somos todos "espect-atores"". Pensando nesta perspectiva, qualquer ser humano tem a competência tanto para entrar em cena, quanto para uma aprender sobre o Ensino de Teatro.

2 CONHECENDO A PROPOSTA

Dentro de qualquer atividade voltada ao ensino é necessário que o professor tenha uma proposta metodológica para executar, tanto na sala de aula de ensino comum regular quanto no AEE.

Segundo Pernambuco e Paiva (2005) o desenvolvimento da pesquisa em Educação deve partir das questões que a realidade se coloca, devendo ser levado para o planejamento pedagógico, sobre a perspectiva dos três momentos pedagógicos: O estudo da realidade em que se analisa a situação significativa da realidade no qual irá desenvolver a pesquisa, problematizando e questionando; o segundo momento é o aprofundamento teórico em que os conteúdos selecionados, devem ser sistematizados sempre em direção a problematização proposta, buscando nova concepção das situações analisadas; e por fim, a aplicação do conhecimento ou plano de ação- em que o conhecimento anteriormente apreendido e utilizado para "reler" e reinterpretar a realidade, explorando novas formas de problematização, retroalimento o processo.

Sendo assim, propõem-se elaborar e desenvolver quatro momentos metodológicos que ajudam na inclusão: "Formação adequada"; "Investigação do caso"; "execução da ação" e "reflexão avaliativa". Pois é necessário a qualificação dos profissionais no AEE para desenvolver um bom atendimento; enquanto a investigação do caso já abrange o aprofundamento teórico; o desenvolvimento da ação é colocar em prática tudo que foi planejado; e avaliação reflexiva servirá de base para elaborar novos atendimentos.

O primeiro momento reflete sobre a importância de ter na sala de AEE profissionais qualificados para o exercício da sua função de professor, pois alguns professores de sala aula regular comum não possuem segurança para iniciar o processo de inclusão dos (as) alunos (as) na sala de aula, devido à fragilidade em sua formação acadêmica.

Contudo, quando se fala na presença do (a) aluno (a) com deficiência dentro da sala de aula regular, as respostas dos professores são "não sei como ensinar", "não estudei na universidade não havia nenhuma disciplina especifica para alunos desse tipo", "acho que é melhor colocar em outra turma porque a professora é mais experiente". Deste modo, a formação continuada dos professores é primordial para saber como incluir os (as) alunos (as) com deficiência nas aulas. Levando em consideração o que Caiado diz:

> A formação do professor deve considerar a heterogeneidade humana e, dentre ela, as particularidades referentes ao ensino da pessoa deficiente [...]. O professor precisa conhecer as raízes da diversidade humana e, assim, aprender a desenvolver e criar uma práxis pedagógica que impulsione o desenvolvimento de todos. (CAIADO, 2006, p. 133-134)

De acordo com este pensamento, o professor tem essa capacidade de buscar jogos que

ISBN: 978-85-5757-065-8

possibilitassem o (a) aluno (a) experimentar e vivenciar, assim como pesquisar métodos e conhecimentos que possam contribuir para sua prática pedagógica, pois acredita-se que o papel do (a) professor (a) é tentar desenvolver as atividades para que todos sejam contemplados e adaptados as suas necessidades. Como ressalta o Documento subsidiário à política de inclusão (2005), que supõe que o professor esteja apoiado em sua prática pedagógica por uma equipe de profissionais e que parte desta equipe atuante seja interdisciplinar, pois ele "saber fazer" com relação à aprendizagem, que o habilita a propor adequações através de diálogos, partindo de cada situação particular para favorecer uma proposta inclusiva da educação.

O segundo aspecto é a investigação do caso, onde devesse conhecer a realidade do (a) aluno (a), suas potencialidades e fragilidades, estudar seus laudos para compreender o tipo de deficiência/diagnóstico do (a) aluno (a), dialogar com os pais e familiares sobre o comportamento da criança na tentativa de identificar as caraterísticas do aluno voltada a cognição, sociabilidade, afetividade, linguagem, motricidade e dentre outras.

É neste momento que se constrói o plano de atendimento especializado, analisando e classificando o problema, detalhando as atividades, para a resolução do problema, selecionando a melhor metodologia para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Quando existe um trabalho em parceria entre o (a) professor (a) da sala de ensino comum e da sala de AEE ocorre uma melhoria na qualidade do ensino destes alunos. Semelhante ao que Bedaque (2015, p.32) afirma, que pode "considerar que a articulação entre o professor de sala regular e o professor especializado pode ser uma ponte para que os profissionais alcancem níveis de aprendizagem superior e os (as) alunos (as) possam avançar no processo de aprendizagem." Além disso as atividades desenvolvidas em ambos locais deve haver diálogos com possibilidades de trocas.

Por fim, designam-se quais profissionais da escola deverão receber orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao (a) aluno (a), quais os tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e da produção de materiais e/ou encaminhamentos necessários. Além de selecionar os materiais a serem produzidos para atender às necessidades do aluno, é preciso adequá-los para poder iniciar a executar a ação.

O terceiro momento é a execução da ação, onde vai acontecer o momento dialógico entre professor e aluno (a), passando a desenvolver em prática, todos os planejamentos pré-estabelecidos, pois é um momento de ensinamentos e aprendizagens semelhantes às ideias de Paulo Freire (2015) que fala sobre quem ensina aprende no momento em que está ensinando e quem aprende ensina ao aprender. Desta forma, o educador deve estar aberto e atento para identificar, se as atividades estão funcionando, pois caso contrário, pode se pensar outras formas.

Não é porque o Plano de AEE do (a) aluno (a) está "finalizado" que ele não pode ser modificado, o professor deve ter a consciência do que pretende ensinar e com cautela observar as relações, contribuindo para o desenvolvimento do (a) aluno (a), no momento em que for identificado ao interesse e/ou resistência em realizar a atividade, trazendo novas diretrizes que estavam fora do seu planejamento.

Ainda na execução da ação é necessário desenvolver as atividades, levando em consideração as condições físicas dos (as) alunos (as), atentos para garantir segurança e bem

ISBN: 978-85-5757-065-8

estar durante as realizações das atividades, adaptando quando necessário.

O quarto e último momento metodológico é a reflexão avaliativa, onde o (a) professor (a) e o (a) aluno (a) devem refletir juntos sobre o percurso, identificando o avanço desde o primeiro encontro, apresentando ao (a) aluno (a) sua superação e conhecimentos atribuídos durante as aulas, além de elencar outros possíveis conhecimentos que o (a) aluno (a) pode atingir, assim aguçando seu interesse em continuar essa prática educativa.

As realizações das conversas reflexivas sobre o desenvolvimento educacional do aluno (a) com todos os profissionais envolvidos para avaliar o desempenho do grupo, família, médicos, especialistas e escola, refletindo sobre o que ainda pode ser melhorado na qualidade do ensino, corrigindo o que deu "errado", erro como parte de construção de conhecimento e destacando as atividades que funcionaram com a proposta preestabelecida. Lembrando que o dialogo sempre devem existir durante as quatro fases, pois muitas vezes o dialogo entre a equipe não acontece dificultado o desenvolvimento do (a) aluno (a).

Utilizando esses quatros momentos dentro do Ensino de Teatro, pode ajudar a organizar as atividades, facilitando a compreensão do conteúdo, amparando o professor no processo de ensino/aprendizagem. Além de instigar a produção cientifica, por meio de estudo de caso, relatos de experiência sobre sua atividade desenvolvida, pois é de suma importância para outros profissionais da área ter acesso a outras formas de ensino/aprendizagem, dinâmicas e metodologias. Afinal, temos que falar sobre inclusão e AEE, além de serem temáticas importantes, ainda existe muitos profissionais que questionam por não ter conhecimento sobre essa área e outros que buscam sempre novas estratégias de ensino.

3. A PROPOSTA DE DESENVOLVER OS SENTIDOS

Ao levarmos em consideração a proposta do estágio em desenvolver um ensino inclusivo para um aluno com deficiência visual, citado anteriormente, apresentou-se uma proposta metodológica, utilizando dinâmicas, exercícios, Jogos Sensoriais e Improvisacionais, dentro de uma sequência didática que evolui em etapas de concentração e a consciência corporal do seu próprio corpo.

Pois segundo Boal (2015) usa o "exercício" para melhor compreensão do corpo, conhecer e reconhecer seu corpo, bem como suas relações com outros corpos e cultura, onde qualquer exercício esta interligado aos cinco sentidos, pois são atividades de corpo inteiro. "nós respiramos com todo o corpo: com os braços, as pernas, os pés etc., mesmo que os pulmões e o aparelho respiratório tenham importância prioritária no processo. Nós cantamos com o corpo todo não somente com as cordas vocais". (BOAL. 2015, p.98). Nessa perspectiva, acreditamos que um aluno (a) com deficiência visual passam a enxergar o mundo com o corpo todo, e para que isso ajude a sua percepção estética é necessária à ampliação dos outros seus sentidos através dos jogos sensoriais e improvisacionais.

Para Spolin (2011) a improvisação tem caráter intersubjetivo e pode construir sentido na construção cênica onde os atores (alunos) apreendem ativamente no fazer teatral. Devido sua metodologia ser flexiva, a ponto de ser desenvolvida em qualquer área de conhecimento,

ISBN: 978-85-5757-065-8

pois acontece em um espaço de interação e comunicação entre os sujeitos envolvidos. Como afirma Japiassu (2001, p.36) " a proposta metodológica de Viola Spolin, embora originalmente voltada para o ensino de teatro (de uma perspectiva pedagógica essencialista ou estética), não exclui a possibilidade de seu uso instrumental em diferentes áreas de aplicação". Ou seja, pode ser utilizada nas práticas de ensino voltado AEE.

Com isso procedeu-se uma proposta através de uma sequencia didática atendendo as singularidades de um aluno cego para o Ensino de Teatro, com o planejamento voltado para o AEE, sobre metodologias que podem ser desenvolvidas em dialogo entre a sala de recurso e na sala regular, levando em consideração a subjetividade do aluno em questão. Já que para Dias (2015, p.22) "A visão reina sobremaneira na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição relevante no que tange à percepção e interação de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que compõem a paisagem ou o ambiente". Então, é imprescindível o desenvolvimento dos outros sentidos deste aluno para uma melhor percepção de outras formas, cores, paisagem e ambiente. Tendo o corpo como mediador.

O tempo previsto para realização da atividade é de oito encontros, sendo a metade realizada em atendimento individualizado na sala de AEE e a outra metade na sala de ensino regular junto aos demais colegas proporcionando sociabilização, sendo dois encontros por semana, um em cada ambiente educacional (sala de ensino regular/ sala de AEE).

De acordo com os quatro momentos metodológicos citados anteriormente, parte-se do pressuposto que todos os profissionais que lecionam no AEE sejam capacitados para estarem desenvolvendo suas funções, investigando cada caso, elaborando plano de atendimento tentando contemplar as necessidades de seus alunos (as), para depois colocar em ação e posteriormente refletir. As ampliações dos sentidos ficariam dentro do terceiro momento que seria a execução da ação, levando em consideração as etapas a seguir.

3.1 Tocando e sentido

O primeiro encontro deve acontecer dentro da sala de recurso com duração de uma hora, tentando compreender o que o aluno (a) conhece sobre teatro, se já participou de algum espetáculo, para depois inclui-lo na nova perspectiva teatral, desenvolvendo os exercícios, jogos e dinâmicas através do tato para construção da confiança:

- Telefone sem fio corporal: Onde devemos passar para colega a ação no corpo dele conforme foi recebendo no seu corpo;
- Pendulo: em trio, um fica no meio vendado se jogando pra frente e pra trás onde os outros dois tem que segurar;
- Guia cego: Onde o que está na frente fica de olhos fechados e de acordo com os comandos toca (anda), não toca (para);
- Museu itinerante: onde cada dupla é dividida em obra de arte e artista, a obra de arte fica em estátua, enquanto o artista vai modificando com o tato até encontrar a pose que deseja, em seguida dialoga-se sobre o que o artista pensou em fazer e o que a obra de arte interpretou.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Depois de realizar essas atividades, o aluno ampliou sua concepção de tocar e ser tocado, sua confiança e responsabilidade com o seu corpo e com o corpo do outro. Desenvolvendo sua criatividade em elaborar obra de artes com seu próprio corpo. Além de passar a dominar as regras dos jogos.

A segunda aula é realizada na aula de artes sobre o comando da professora regular, utilizando a mesma dinâmica e roteiro da primeira aula, onde todos os alunos participaram ativamente do processo, todos de olhos vendados de acordo com a proposta dos exercícios.

É necessário que o aluno (a) com deficiência visual tenham o contato antes com os jogos para ir se familiarizando, pois caso contrário, a orientação não apropriada na frente dos outros colegas pode causar constrangimento e o mesmo não querer desenvolver a atividade.

É importante que durante as regras, os alunos façam silêncio, pois quando estão vendados, passam a se localizar através dos outros sentidos, principalmente com a audição. Exemplo disso foi durante o estágio que o aluno em questão não queria ficar dentro da sala devido o barulho e ficava insistindo para sair da aula com medo de cair.

Sempre ao final de cada aula, um tempo de dez minutos foi destinado às concepções, dificuldades e descobertas durante a ação. Para que todos através do dialogo construíssem seus conhecimentos. O importante é promover uma educação libertadora, e não "bancaria", sem depositar no (a) aluno (a) o conhecimento, que segundo Paulo Freire para que o homem "[..]se sintam sujeito do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas dos seus companheiros (FREIRE, 2015, p.166) ou seja, tem que libertá-los para que possam refletir sobre o processo.

3.2 Ouvindo e escutando

A terceira aula deve ser realizada dentro da sala de AEE na perspectiva de desenvolver a audição como instrumento de localização, podendo utilizar alguns jogos para auxílio na execução:

- De onde estar vindo o barulho: várias garrafas com diferentes quantidades de água são espalhadas dentro da sala, o aluno fica sentado no meio e respondendo em qual direção estar vindo o som (direita ou esquerda)
- Que barulho é esse: vários tipos de sons devem ser salvos em um *pendrive,* e o professor começar a colocar e perguntar que barulho e esse? Como por exemplo, buzina de carro, prato quebrando, pessoa mastigando etc., e depois perguntar o que o aluno imaginava com aquele barulho. E para finalizar criaria um acontecimento com cada historia. "Marcia estou indo pra casa de vovó comer chocolate quer ir"? ("solta o som da buzina) olhe o carro já chegou", "meu deus que chocolate gostoso, hummm tá muito bom (solta o som do prato quebrando), Marcia que olho grande você tem, só você olhar que o prato, ele caiu".
- Assistir um trecho de um filme de 4 minutos e falar o que acha que aconteceu, onde o professor vai dialogar sobre a cena e depois voltar a assistir novamente.

ISBN: 978-85-5757-065-8

- “Floresta dos sons” de BOAL (2015): Em dupla, cada um cria um som no ouvido do outro, e quem está de olhos vendados tem que procurar até encontrar.

Nessa aula o aluno passou a compreender melhor sua localização desenvolvida através da audição, estimulando sua criatividade associado aos barulhos produzidos, ampliando sua imaginação que será reutilizado na quarta aula que deverá acontecer na sala regular utilizando os mesmo jogos, porém atento a incluir a sociabilização no contato com os outros colegas, identificando a diferença de realizar uma atividade individual e coletiva.

3.3 Cheirando e Degustando

Na quinta aula deverá ser na sala de AEE, onde o (a) aluno (a) experimentará varias essências, comidas na tentativa de ampliar a percepção, gerando significado através da contação de historia.

- Degustar sabores; doce, amargo, salgado, azedo e associar a acontecimento.
- Sentir cheiro; é semelhante ao jogo de degustar sabores, porém que passa a criar a historia de acordo com a fragrância que vai ser dada como estimulo.
- Construir historia de acordo com o estímulo do sabor ou do cheiro, onde o (a) aluno (a) deverá começar a contar uma história, podendo ter intervenção do educador, continuando de acordo com o estímulo recebido, podendo criar ou contar uma lembrança.

Após esse momento o aluno teve aptidão de associar os estímulos recebidos para uma construção narrativa, bem como ampliará sua percepção através do tato e olfato, que são elementos essenciais para a apreciação estética de olhos fechado.

3.4 Vendo de olhos fechados (espetáculo)

Antes de acontecer à apreciação estética é indispensável ampliar as percepções do aluno (a) semelhante ao que acontecerá em cena, então o último atendimento na sala de AEE antes do espetáculo, se utiliza um fragmento em deslocamento, dentro de um espaço (pode ser a própria escola) utilizando um pouco dos jogos (tato, olfato, paladar e audição) para que o aluno relembre e ative o sensorial com imaginação de significado.

Então o professor começa contar uma história para que o aluno possa vivenciar cada acontecimento, ouvindo estímulos através de sons, degustando sabores, sentindo as texturas, percebendo as fragrâncias e imaginado a historia. O professor do AEE poderá usar a criatividade para desenvolver a historia atendendo a ampliação sensorial.

Enquanto na sala regular na última aula é a apreciação do fragmento do espetáculo “O Que Os Olhos Não Veem”, que conta a história de João um homem com deficiência visual que pega um trem, junto com todos os espectadores para ir ao cinema, chegando lá começa a assistir um filme que acontece diversas coisas (cheiro de pipoca, João tenta sentar no colo de alguns espectadores, bate a bengala nas pernas de outras pessoas) até então desejar ir para a casa de sua vó, onde todos o acompanham, por um caminho cheio de texturas (macio, duro,

ISBN: 978-85-5757-065-8

mole, espinhoso etc.) no tapete das sensações. Ao chegar à casa da Vó começa a falar das comidas que ela fazia principalmente do "bolo de chocolate", e contar às aventuras que faziam ao entrarem na floresta, das formigas picando o pé (jogando sementes nos pés), do passarinho que nunca tinha visto daquela espécie, dos vendavais (pano balançando), das chuvas (jogando respingo de água) e por fim a sirene do trem , chamando pra voltar pra casa.

Ao acabar o espetáculo houve uma roda de conversa para que todos possam relatar e descrever suas impressões e compreensões sobre as vivencias correlacionando com o Teatro. Se aquilo que realizaram era teatro, o que aconteceu? Como era o passarinho? Um resgate da memória vivenciada e transformada em conhecimento.

Além de possibilitar entender essas dificuldades na própria pele as limitações do aluno cotidianamente, pois sabíamos que quando retirássemos as vendas, começaríamos a enxergar e os "problemas" estariam resolvidos, mas o aluno (a) em questão não. Reforçando o compromisso cidadã de que todos os colegas refletissem também a possibilidade de sempre ajudar o aluno deficiente no que for preciso bem como qualquer outra pessoa.

Finalizando a sequencia didática dentro da "excursão da ação", todos os envolvidos deverão se reunir para uma reflexão avaliativa sobre o processo de ensino/aprendizagem identificando as potencialidades e fragilidades, podendo assim ter paramentos para dizer se atividade foi eficaz ou não e reorganizar para outros (as) alunos (as), ou potencializar para o (a) mesmo (a).

4 REFLETINDO SOBRE O PROCESSO

A realização desta sequencia didática em parceria com o professor da sala de AEE e sala regular, proporciona a pessoa com deficiência visual o acesso a apreciação de uma pessa teatral, podendo ser considerada uma forma de incluir esses sujeitos na aula de Teatro.

Sobre os quatro momentos metodológicos que ajudam na inclusão: "Formação adequada"; "Investigação do caso"; "excursão da ação" e "reflexão avaliativa". Estes podem ser aproveitados em outros planos de atendimento pelos os professores desde priorize as potencialidades do (a) aluno (a) que venha ser atendido no AEE. Nesta perspectiva, SHÖN (2001) aponta sobre ensino reflexivo que através das nossas experiências podemos ensinar e aprender, mas que possibilite entre os envolvidos uma reflexão sobre as suas práticas, construindo seu próprio conhecimento.

Sobre o Ensino de Teatro, proposto pela sequência didática, este pode ajudar o aluno (a) a perceber a potencialidade de estar em cena, reconfigurando o pensamento tradicionalista sobre o teatro, que apenas acontece no palco italiano (em caixa preta) apresentando outras possibilidades do fazer teatral, não só para ela na sala de recurso mais para os demais alunos e alunas da sala regular, pois esta é uma proposta de teatro que parte da necessidade do aluno a atendimento especializado para turma, e não uma "singela adaptação" proposta para turma e adaptada para a realidade do aluno. Portanto todos tiveram aprendizagens igualitárias, levando em consideração cada singularidade.

Contudo, os envolvidos desenvolveram outros conhecimentos que Dantas (2016)

ISBN: 978-85-5757-065-8

aponta sobre as características de competência artísticas que o professor de artes deve desenvolver junto ao aluno. Para que aconteça a transformação através do domínio da:

> Liberdade artística: enquanto qualidade que deveria estimular a fala do aluno e provoca-lo à experimentação;
>
> Autonomia: onde os alunos são corresponsáveis pelo desenvolvimento do processo, implicando-se ao lado dos educadores na obtenção dos resultados pretendidos; (DANTAS, 2016, p.17).

Pois durante as aulas e apreciação os (as) aluno (as) estivesse sempre livres para experimentarem com autonomia. Um imaginário criativo, estimulando a percepção que mesmo de olhos fechados eles pudessem atuar e apreciar um espetáculo.

De acordo com os sujeitos avaliados podemos perceber a potencialidade que essa metodologia pode desenvolver na criatividade artísticas dos alunos, principalmente no sorriso do aluno com deficiência visual em realizar as atividades. O quanto os alunos passaram a refletir sobre as dificuldades uns dos outros, propondo uma solidariedade e respeito ao próximo.

Que esse artigo sirva para ampliar a visão dos educadores sobre o Atendimento Educacional Especializado apresentando uma perspectiva de inclusão. Através dos conteúdos do Ensino de Teatro, ação cênica, personagens, espaço cênico, atuação e dentre outros. Que pode ser adaptado para trabalhar assuntos de outras disciplinas, tornando os atendimentos e aulas regulares, mais dinâmicas e atrativas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado** / Mônica Rafaela de Almeida. Mossoró, 2015.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2015.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lex**: Leis de Diretrizes e Bases da educação Brasileira (LDB), Brasília, 1996.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola**: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006.

DANTAS, Matheus Giannini Caldas. **Artista-Professor-Pesquisador:** Relatos de uma experiência formativa no PIBID Teatro UFRN. TCC- Licenciatura em Teatro. Natal: UFRN, 2016.

DIAS, Eliane Maria**. Deficiência visual e o Atendimento educacional especializado** / Eliane Maria Dias. - Mossoró, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed.- Rio de janeiro: Record, 2004.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas,SP:papiros, 2001.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: perspectiva, 2011.

PAULON, Simone Mainieri**. Documento subsidiário à política de inclusão** / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

PERNAMBUCO, Marta Maria; PAIVA, Irene Alves de. **Caderno Didático 1:** pesquisando as expressões da linguagem corporal; (Artes e Educação Física). Natal: Paidéia/UFRN, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FAMÍLIA, ESCOLA E AUTISMO: UMA PARCERIA POSSÍVEL RELATADA ATRAVÉS DO ESTUDO DE CASO DE FLORIZA DAS FLORES

Milena de França Monteiro
Francisca Monteiro da Silva Perez

RESUMO

O artigo ora apresentado é resultado de uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e de campo, acerca de um estudo de caso específico a respeito da relação família-escola na aprendizagem de uma aluna com Transtorno de Espectro Autista (TEA). Para tanto, foi realizada uma análise de todas as etapas de sua vida desde o diagnóstico do transtorno, enfatizando as suas etapas escolares, seus avanços (e retrocessos em momento pontual), oriundos de práticas inclusivas, mais frequentes do que a exclusão. Foram desenvolvidas entrevistas com profissionais que lidam diariamente com a aluna (professora da sala regular, professora da educação especial, coordenação pedagógica e gestão), bem como com a sua genitora, integrante familiar que concedeu o uso de relatórios transdisciplinares das diversas fases da vida de sua filha, para que fossem contemplados com detalhes em seu estudo de caso. Diante da investigação, verificou-se que apesar de o ano letivo de 2017 ser sinônimo de transição na vida da aluna em questão, tanto pela sua inserção nos anos finais do Ensino Fundamental, quanto para mudanças atinentes à fase da adolescência, apresenta aquisições em seu aprendizado, tais como o aumento de seu repertório verbalizado, expressividade de seus sentimentos, desejos e necessidades, e a ampliação de sua autonomia. Revela-se, dessa forma, que a parceria entre família e escola é exitosa, neste caso, mesmo diante das dificuldades de se estabelecer a inclusão em sua integralidade.

PALAVRAS-CHAVE: TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA; FAMÍLIA; ESCOLA.

ABSTRACT

The article presented is the result of a search of bibliographic, documentary and character field, about a specific case study about the family-school relationship in the learning of a student with autism spectrum disorder (ASD). It was carried out an analysis of all the steps of your life since the diagnosis of the disorder, emphasizing their school steps, your progress (and setbacks in time on time), from inclusive practices, more frequent than deletion. Interviews were carried out with professionals who deal daily with the student (teacher of the regular room, Professor of special education, pedagogical and management), as well as with your mother, family member which granted the use of disciplinary reports of the various stages of the life of your daughter, to be covered with details in your case study. On investigation, it was found that although the year of 2017 be synonymous with transition in the life of the student in question, both by your insertion in the final years of primary school, as for changes concerning the stage of adolescence, in your acquisitions, learning features such as increasing your repertoire verbalized, expressiveness of his feelings, wants and needs, and the expansion of your autonomy. It is, therefore, that the partnership between family and school is successful, in this case, even in the face of the difficulties to establish the inclusion in your entirety.

KEYWORDS: AUTISM SPECTRUM DISORDER; FAMILY; SCHOOL.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social e política, orienta as atividades escolares. Nesse sentido, a educação constitui-se em um direito universal e com qualidade social. Isso significa dizer que a educação "É um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores" (BRASIL, 2010, p. 15).

Para isso, são imprescindíveis o acesso, a permanência, a inclusão, o sucesso escolar, ancorados em aprendizagens de conteúdos significativos, como condição para a formação integral dos estudantes.

A escola, portanto, é espaço de trabalho cooperativo e coletivo, para que se possa introduzir sempre novos conhecimentos e seja orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, e que está assim a serviço da diversidade.

É válido considerar que não há como apreender esta realidade sem realizar os nexos necessários com as relações estabelecidas no seio familiar, enquanto grupo primeiro de socialização dos indivíduos, formador de opiniões, valores, posturas e hábitos reproduzidos nas demais instâncias de interação social.

> Decerto é primeiramente na família que o aluno toma contato com regras de comportamento social. Quando o aluno chega à escola desprovido dessa primeira experiência, os conteúdos curriculares ficam diluídos nas muitas horas que são gastas para a aquisição postural necessária ao trabalho pedagógico. (CUNHA, 2015, p. 126)

Logo, facilmente presume-se que a instituição familiar agrega a si a importância de educadora por excelência, pois é o espaço onde as crianças têm o contato inicial com o mundo e com o outro, sendo decisiva no processo de construção da identidade de um indivíduo.

As afirmações supracitadas corroboram para a assertiva de que a parceria família-escola é imprescindível para o processo formativo.

Quando se trata da educação de uma pessoa com necessidades educacionais especiais tal parceria se faz necessária para a ruptura do preconceito e de paradigmas, inerentes à leitura introjetada pela sociedade acerca do aprendizado desses indivíduos.

> Como superar a dor do preconceito e da exclusão? Comumente, há relevantes alterações no seio familiar. É primordial a atenção da escola a respeito dos impactos que alunos com características especiais produzem na vida em família. Com efeito, o entendimento das dificuldades de aprendizagem implica um olhar extensivo à família. (CUNHA, 2015, p. 125-126)

Por isso, entra em voga o princípio de que a escola deve ser um espaço flexível, de acordo com as particularidades dos seus educandos, receptivo aos conhecimentos e às responsabilidades de cada membro e segmento da comunidade escolar, obedecidas as suas responsabilidades (PEREIRA; ET. AL., 2015)

Diante desse contexto e das experiências no âmbito escolar, o presente estudo propôs como objetivo geral analisar um caso específico acerca da relação família-escola

ISBN: 978-85-5757-065-8

na aprendizagem de uma aluna com Transtorno de Espectro Autista (TEA), transtorno este que se manifesta logo na infância, denotando prejuízo na interação social e na comunicação, conforme assevera Pereira; et. al. (2015).

Partindo desta premissa desafiadora, cabe questionar: De que forma a parceria família-escola contribui para o estabelecimento de uma proposta positiva no trabalho de alunos com TEA?

É relevante citar que a escolha do temário foi motivada pelo trabalho desenvolvido com esta aluna autista, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no ano de 2016, em uma escola da rede municipal de Parnamirim. Caso este que não somente é objeto de estudo da referida pesquisa, como também foi o mote provocador para cursar a especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para que tal objetivo seja alcançado com ênfase, buscou-se identificar junto aos profissionais de uma instituição escolar da rede estadual do Rio Grande do Norte, localizada no município de Parnamirim, de que forma as contribuições e a participação familiar influenciam e interferem no processo de ensino-aprendizagem, bem como apreender as mais frequentes percepções que os familiares da aluna com TEA possuem acerca das contribuições escolares para o desenvolvimento da criança, e verificar os avanços presentes no processo de ensino-aprendizagem da aluna estudada, mediante os aspectos elencados previamente em seu estudo de caso.

2 FAMÍLIA E ESCOLA DESCOBRINDO OS CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM DO (A) ALUNO (A) COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

2.1 Metodologia

Para a operacionalização dos objetivos, em toda a trajetória de construção deste trabalho foram desenvolvidos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Neste percurso, a pesquisa bibliográfica, presente em todos os capítulos e entendida como fundamentação teórica do objeto de estudo, subsidiou a análise dos dados obtidos, através de artigos, livros e em rede (internet) acerca da temática abordada.

A pesquisa documental foi realizada através da análise dos relatórios, pareceres pedagógicos e atividades escolares e demais documentos que a escola e, principalmente a família, forneceram afirmando seu consentimento para o uso do material exposto, sendo por sua vez, resguardada a identidade da pessoa estudada.

Para desenvolver a pesquisa de campo fez-se necessário solicitar a autorização da equipe da Escola Estadual Maria Cristina[1] para a concessão de adentrar às suas dependências, interagir com os profissionais e utilizar o material coletado em entrevistas neste artigo.

1 Situada em Parnamirim/ RN, no bairro Boa Esperança, a escola oferta os anos finais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente presta seus serviços a 476 alunos, com idade mínima de 11 (onze) anos até adultos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A referida escola atua há mais de 50 (cinquenta) anos prestando serviços à comunidade. É reconhecida por seu trabalho de excelência junto aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e pelos seus projetos literários, pela atuação efetiva de seu Conselho Escolar e seu protagonismo perante a comunidade. Sua missão está pautada no compromisso e na afetividade para uma educação cidadã.

Foram desenvolvidas entrevistas[2] (encontradas nos apêndices A e B) com profissionais da instituição – professoras da sala regular e da Sala de Recursos Multifuncionais, integrante da equipe pedagógica e da gestão – e com familiar.

Culminando este percurso, no item seguinte foram destacadas tais análises.

2.2 Resultados/Discussão

2.2.1 Estudo de Caso da aluna Floriza das Flores[3]

Floriza das Flores, 13 anos, tem diagnóstico de CID[4] F84, Transtorno de Espectro Autista (TEA), um transtorno do neurodesenvolvimento infantil, geralmente apresentado antes dos três anos de idade.

Entre as características do TEA estão o isolamento social, a ausência de interação com o mundo externo, a dificuldade de se adaptar a mudanças em sua rotina, a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, e distúrbios na fala. Não diferente de outras deficiências, é um desafio para o professor desenvolver estratégias que contribuam com o aprendizado do aluno autista (TENÓRIO; VASCONCELOS, 2015).

> O Transtorno do Espectro Autista, segundo a Lei de nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 é considerado como deficiência para todos os efeitos legais. E suas manifestações comportamentais o definem e incluem déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades. (BRASIL, 2010, apud BRAGA JUNIOR, 2015, p. 14).

Considerada uma síndrome comportamental, não se tem nenhum parecer conclusivo das causas do TEA[5]. Há teorias relacionadas a anormalidades em partes do cérebro, associadas à genética. Outros estudos, estes no âmbito da psicanálise, corroboram com a assertiva de lacunas afetivas na relação entre mãe e filho (BRAGA JUNIOR, 2015).

2 Conforme Marsiglia (2010, p. 10) "As entrevistas são os instrumentos mais usados nas pesquisas sociais, porque além de permitirem captar melhor o que os pesquisados sabem e pensam, permitem também ao pesquisador, observar a postura corporal, a tonalidade da voz, os silêncios, etc."

3 Nome fictício, a fim de resguardar a identidade da educanda.

4 CID: Classificação Internacional de Doenças.

5 De acordo com Chiote (2015), os primeiros estudos publicados sobre o TEA foram desenvolvidos por Leo Kanner, em 1943 e Hans Aspeger, em 1944. "Em suas pesquisas, Kanner observou o comportamento de 11 crianças a que atendia e constatou que, nessas crianças, a inabilidade no relacionamento interpessoal era o que se diferenciava em relação a outras síndromes psiquiátricas, como a esquizofrenia" (CHIOTE, 2015, p. 13).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Acompanhando as particularidades da história de vida de Floriza, conforme relatório de avaliação inicial do Centro de Estudo Aplicado (CRÊ-SER)[6], referente ao ano de 2008, sua genitora informou ter acometido dengue um mês antes da gestação. A criança nasceu saudável, mas teve de ser levada ao médico três vezes para retirada de líquido de refluxo, ainda referente ao parto.

Aos sete meses começou a chamar o nome do primo, e vocalizava na mesma entonação que seus pais, de modo imperativo. Em seguida, começou a falar as palavras "água", 'mamãe", "papai", "não", "banana". Respondia ao chamado de seu nome, entendia ordens simples e formava frases. Segundo a mãe, a criança sorria bastante e mostrava-se ansiosa para ver o pai ao chegar do trabalho, momento em que era conduzida aos seus braços. Aos onze meses andava, com o auxílio de um adulto.

Aos dois anos de idade, não mais correspondia aos comandos do seu nome, nem a ordens simples. Nesse período, a mãe acreditava que estivesse querendo chamar atenção, e não necessariamente fosse algo relativo a uma dificuldade. Em seguida, não olhava no olho, parou de falar palavras, e começou a balbuciar. Não interagia com brinquedos, e quando o fazia, brincava de maneira não funcional. Ademais, não socializava com outras crianças.

Este comportamento está em conformidade ao que apresenta Braga Junior (2015, p. 16) sobre os primeiros sinais do TEA na linguagem:

> A natureza do comprometimento da interação social no transtorno do espectro autista varia dependendo do nível de desenvolvimento do indivíduo, como por exemplo, em bebês, pode-se perceber a ausência e a indiferença à afeição ou ao contato físico, falta de contato visual direto, de respostas faciais e/ ou ao sorriso social, bem como a uma ausência de resposta à voz dos pais.

Aos dois anos e oito meses, iniciou sua vida escolar[7], demonstrando gostar dos colegas e das professoras. Já aos três anos foi remanejada para uma turma de alunos menores, uma vez que tinha o hábito de morder, apesar de a professora observar e acreditar que seu intuito era demonstrar afeto. Nesta fase, também mordia seus próprios joelhos e braços.

Para Braga Junior (2015), a agressividade e a automutilação podem se apresentar de maneira mais latente também na adolescência.

Mediante tais comportamentos, sua genitora passou a procurar ajuda profissional. Comunicou-se com uma fonoaudióloga e, posteriormente, com uma psicóloga, a fim de compreender o que se passava com sua filha. Ao ser encaminhada para uma médica

6 Instituição sem fins lucrativos, que surgiu em 1999, na cidade de Natal/ RN, reunindo 11 (onze) famílias com filhos autistas. *A priori*, o objetivo seria estudar o autismo, que na época estava compreendido como um dos transtornos de desenvolvimento global. Entretanto, sua idealizadora, Eliana Araújo, percebeu a necessidade de orientação às famílias, as quais eram atendidas por uma equipe multiprofissional, composta por psicóloga, terapeuta ocupacional e fonoaudióloga. Em 2008 foi o seu último ano de funcionamento. (TRIBUNA DO NORTE, 2008)

7 Floriza cursou a Educação Infantil no Núcleo Educacional Prisma, uma escola particular de pequeno porte, que atua há dezessete anos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais), situada no município de Parnamirim/RN.

ISBN: 978-85-5757-065-8

geneticista, foi informada que Floriza sinalizava características autistas, sendo necessário um acompanhamento mais aprofundado para fechamento do diagnóstico.

Aos três anos e nove meses demonstrava-se ativa, esperta e relacionando-se facilmente com terceiros. Em momentos de sua rotina, como a hora do lanche, caso fosse irritada, poderia apresentar autoagressão e heteroagressão. Fazia associações gestuais relativas a pessoas conhecidas. Apresentara bom equilíbrio estático e dinâmico (coordenação motora grossa), o que se estende ao movimento de pinça (coordenação motora fina). Reagia bem ao toque, fosse leve ou de tato-pressão, mas lambia em demasia as mãos ou demais partes do corpo quando sujas de tinta, espuma, sabonete, xampu. Tal comportamento é justificado:

> É presente nos sujeitos com transtorno do espectro autista [...] um centro de interesse estereotipado e restrito no sentido de hábitos motrizes ou de objetos bizarros. Há a utilização de objetos particulares, e a desvinculação de uso do objeto, ou seja, o sujeito não utiliza o objeto de acordo com sua função (COHEN, 2010, apud BRAGA JUNIOR, 2015, p. 17).

Por possuir considerável capacidade de absorção dos estímulos que lhe são dados, sua mãe relatou que aos quatro anos de idade, ao acompanhar uma de suas terapias, Floriza escreveu na areia o seu nome em letra bastão, de maneira linear, com letras proporcionais em tamanho. Outra pessoa, ao perceber a atividade, alertou sua mãe. Quando Floriza percebera a atenção voltada para si, imediatamente apagou o seu nome.

É oportuno assinalar que este transtorno não pressupõe deficiência intelectual, por isso o seu desenvolvimento de escrita não foi afetado. Caso ocorressem indícios e se constatassem estes elementos, seria providenciado outro diagnóstico (BRAGA JUNIOR, 2015).

Aos cinco anos passou a ser acompanhada pela clínica Humanize[8], sendo atendida por uma equipe multidisciplinar, composta por fonoaudióloga, pedagoga, psicóloga e terapeuta ocupacional.

Conforme Chiote (2015), o tratamento ou intervenção para o autismo infantil estão direcionados aos campos de estudo da medicina, podendo ocorrer inicialmente com neurologista ou geneticista (como foi o caso de Floriza); e da psicologia, com abordagens comportamentalista, cognitivista ou psicanalista. Ademais, observam-se outros profissionais que compõem este trabalho, segundo o caso estudado.

Nesta fase, conforme relatório inicial em janeiro de 2010, eram necessárias sucessivas tentativas para que focasse com atenção nas atividades. Quando alguma das terapeutas dirigia-se com firmeza, apresentava choro carregado de emoção, como se tratasse de algo extremamente grave. Características clássicas do TEA foram, outrossim, citadas, tais como riso inapropriado, dificuldade de se relacionar com outras crianças, estereotipias e tiques verbais. Ao apresentar medo em alguma situação, quando tocada, chegava a apresentar condutas heteroagressivas.

8 Clínica situada na cidade de Natal/ RN, especializada no atendimento de crianças com deficiências, síndromes e TEA. Conta com uma equipe de fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, atuando de maneira transdisciplinar, com vistas a subsidiar o desenvolvimento global da criança. Disponível em: <http://humanizenatal.com.br/>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Adaptada a atividades da vida diária (AVD's), se tornara autônoma em ações, como higiene, vestuário e alimentação. Possuía intenção comunicativa sobre as pessoas mas, para tanto, fazia uso de recursos elementares, como usar um adulto como instrumento, levando-o em direção ao objeto desejado, uma vez que não participava de intercâmbios conversacionais.

Já reconhecia todo o alfabeto, mas raramente o nomeava. Gostava de cobrir todas as letras que visse nas atividades e por vezes pintá-las.

> Escreve palavras de forma independente, embora muitas sejam decodificadas e/ou de seu dia-a-dia. Embora escreva muitas palavras, ela não tem o domínio completo desta ação, pois não estabelece relação entre a fala e a escrita, utilizando por vezes letras soltas ou palavras prontas quando não conhece a palavra pronunciada, como por exemplo: 'Escreva DEDO, e ela escreveu JOÃO', fazendo uso dos traços para as letras da palavra. (HUMANIZE, 2010, p. 5)

Aos cinco anos e nove meses, mantinha contato visual por pouco tempo e mostrava-se alheia ao que estava acontecendo ao seu redor. Havia iniciado há alguns meses sua oralização, com palavras isoladas, mas compreendendo a relevância da comunicação em seu dia a dia. Em parecer transdisciplinar da época, consta:

> Apesar de ser uma criança alfabética, não é alfabetizada; conhece as letras do alfabeto, com algumas exceções, e coloca-as na sequência de maneira automática (decorada). Essa característica ocorre devido a sua habilidade de memorização visual que facilita a sua leitura decodificada (reconhecimento de palavras) (HUMANIZE, 2011, p. 1-2).

A imagem em apêndice C foi realizada na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de sua escola e ilustra a capacidade de memorização visual da discente, permitindo reconhecer as palavras associadas às suas imagens.

Com oito anos, cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, seus colegas mantinham contato e boa receptividade, apesar de Floriza tentar isolar-se. Era cada vez mais frequente a conduta dos professores no tocante aos limites (regras de saída e entrada de sala, propostas de atividades).

Não apresentava iniciativa para interagir com o outro. Demonstrava apatia e resistência para se relacionar com crianças, o que diminuía terapia após terapia. Resistia a mudanças, mesmo que se tratasse dos lugares onde sentava-se em sala de aula, algo decorrente de seu perfil rotineiro e metódico, expresso também no momento das atividades, haja vista que sempre queria fazer os mesmos exercícios e sequências. Acrescenta-se ainda, o aumento gradativo do seu vocabulário. Apesar disso,

> [...] a fala conquistada passou por uma regressão e atualmente tem se limitado a palavras isoladas geralmente após o modelo e a cantos (ecocalia imediata/ linguagem automática). Também apresenta limitação na compreensão do comando verbal, chegando a não entender comando com pistas visuais, como apontamentos. Tais ações só são praticadas quando essas são presentes no seu cotidiano, mas, caso o comando/ordem seja modificada (palavras ou

ISBN: 978-85-5757-065-8

> ordem da frase) apresenta dificuldades para atender. (HUMANIZE, 2013, p. 1)

Entre os onze e doze anos, a agressividade deu lugar à tranquilidade e ao bom relacionamento com as pessoas e todos os relatos corroboram com a assertiva do bom desenvolvimento cognitivo de Floriza, uma vez que consegue ler, escrever, desenhar, usar raciocínio lógico em suas expressões escritas, desenhos e jogos.

Observa-se a ilustração da descrição supracitada através de algumas atividades desenvolvidas na sala de aula regular entre o período de 2014 a 2016, em apêndices D, E e F. Em 2014, o repertório de palavras escritas na atividade é memorizado, conforme a professora relata. Em 2015, conseguia realizar pequenas adições, com o apoio de imagens que remetem a materiais concretos, facilitando a contagem e a junção de quantidades. E em 2016 verifica-se que escreve pequenas frases associadas a imagens, sinalizando maior autonomia.

> A comunicação expressiva já não é a maior dificuldade, e sim a comunicação receptiva, a compreensão do que lhe é dito, e consequentemente destaca-se como foco do tratamento, todas as atividades propostas são desenvolvidas de forma a estimular a compreensão de regras e ordens mais complexas [...] (ESPAÇO ADAPTO[9], 2016, p. 2)

Em se tratando do âmbito educacional, sua mãe está sempre presente na escola, disposta orientar em todos os momentos. Participa de reuniões, de comemorações, entre outras atividades da escola, bem como tem consciência e exige a garantia dos direitos de sua filha quanto à educação inclusiva.

Frequentou a Escola Municipal Professor Homero de Oliveira Dantas[10] durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo acompanhada pela professora regente e uma auxiliar (estagiária do curso de Pedagogia). Em 2016 esteve apta a concluir o 5º ano.

No ano letivo de 2017, mudou-se de escola e está cursando o 6º ano, na Escola Estadual Maria Cristina, no município de Parnamirim, sendo acompanhada por uma professora de Educação Especial do quadro funcional, a qual é, outrossim, responsável pelo seu Atendimento Educacional Especializado no contra turno, no espaço da SRM.

A sala de aula regular é composta por 30 (trinta) alunos, com faixa etária de doze anos, os quais apresentam bom convívio e permitem a integração da aluna nas atividades.

Ainda se comunica de maneira funcional, emitindo frases simples, tais como: "quer beber água"; "quer lavar mão"; "machucou"; "olha a bagunça".

O computador e o *tablet* são instrumentais que despertam o seu interesse para desenvolver suas atividades, vislumbrando, nesse caso, a tecnologia assistiva, como instrumento

9 Situada em Natal/ RN, é uma clínica composta por atendimentos de terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia, de forma interdisciplinar, conforme observado em relatório da aluna em questão.

10 A referida escola presta serviço ao bairro Boa Esperança em Parnamirim, desde 1985, com as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Tem como um de seus projetos o Chá de Letras, o qual é a culminância do trabalho desenvolvido sobre obras literárias, durante todo o ano letivo. É escola pólo no AEE, em que a professora da SEM do turno matutino é a mãe de Floriza, desde o ano de 2016.

ISBN: 978-85-5757-065-8

de acessibilidade e inclusão, tendo o propósito de agregar tecnologia e inclusão como meio para auxiliar e atender alunos com necessidades educacionais especiais, assegurados pela base legal brasileira, através da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente[11] (ECA), dentre outros acordos de ordem internacional, a exemplo da Declaração de Salamanca[12] (GONÇALVES; FURTADO, 2015).

Além de se envolver nas aulas de Educação Física, pratica a hidroginástica como esporte fora da escola.

Diante do aparato profissional, escolar e familiar, considera-se que Floriza está desenvolvendo efetivamente seu potencial de aprendizagem e adequação à sala de aula.

2.2.2 As contribuições da parceria Família e Escola para o processo de ensino-aprendizagem da aluna Floriza das Flores: Relato da família e dos profissionais da escola

Durante o dia 25 de maio de 2017 foram realizadas entrevistas com profissionais que lidam com Floriza, em seu dia a dia, na escola. Foram ouvidas a professora de Educação Física, a professora da Educação Especial (professora auxiliar), a coordenadora pedagógica e a vice-diretora. Em suas respostas, observou-se linearidade, denotando coerência no trabalho inclusivo.

Inicialmente, enfatizaram que os alunos que estudavam com Floriza no 5º ano ainda permanecem sendo seus colegas de classe. Ademais, a professora de Educação Física relata: "Incluímos a tutoria nas aulas. Os colegas da sala são convidados a estarem sempre auxiliando a colega nas atividades propostas junto com a professora auxiliar" (informação verbal)[13].

Nesse processo, a parceria da professora auxiliar é essencial, uma vez que acompanha e adapta as atividades, bem como orienta aos professores da sala regular.

Em relação aos professores, a inclusão é uma caminhada lenta, explica a professora auxiliar, mas durante os três meses desde que Floriza iniciou as aulas, pode-se observar alguns avanços. Por exemplo, em abril, aproveitou-se a comemoração da semana do autismo para ser oportunizado um dia de formação sobre o TEA, cujas palestrantes foram a professora auxiliar e a professora de Educação Física, sendo esta última, mãe de uma criança autista, algo que permitiu-lhe relatar especificamente sua experiência. Outrossim, abordaram questões pedagógicas, como adaptação de atividades, de avaliações e de planejamentos.

Cotidianamente os conteúdos ministrados são selecionados para que sejam funcionais à sua vida. É o caso das medidas de tempo e do sistema monetário, na disciplina de matemática.

11 Lei que estabelece condições exigir os direitos da criança e do adolescente, definidos no artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 2009).

12 Conforme Bedaque (2015), a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 reitera o direito a espaços educacionais inclusivos onde todos possam aprender a viver com as diferenças.

13 CAMPOS, Margarida. **Entrevista I.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Como autista, se desestabiliza com o novo. "Quando eu começo a avançar rapidamente e insiro algo novo, ela se desespera, começa a chorar, dá um grito: 'Espere!'... tem que dar aquela respirada e ir devagar" (informação verbal)[14]. Contudo, avança rapidamente no aprendizado.

Sabe-se que esta adaptação é algo construído paulatinamente, sobretudo, por se tratar dos anos finais do ensino fundamental e de uma gama de profissionais de diferentes áreas, com rotatividade considerável e sem uma formação específica para oferecer esse suporte. Sobre tais aspectos, destaca-se a fala da vice-diretora:

> Nós não temos formação para lidar com alunos especiais. Não temos tempo para fazer oficinas, especializações, formações. E o pouco tempo livre a gente ainda tem que fazer uma formação? Esse é o obstáculo maior para o professor da sala regular, porque cada vez mais vamos ter alunos especiais. A gente precisa da formação e o governo não oferece. Para procurarmos por fora, ou a gente vai pagar ou tirar tempo livre. Então é muito difícil, pois não é uma obrigatoriedade individual, e sim do Estado (informação verbal)[15].

Para Alves (2012), a capacitação profissional não deve ser somente para os professores, mas para todos os profissionais da escola, os quais precisam ter um olhar sensível para tal situação. É preciso despertar mais que o conhecimento, a conscientização. Esta preparação deveria estar presente em todas as etapas formativas, desde a graduação, e sempre a cargo do Ministério da Educação.

Esta dificuldade externada pela vice-diretora se desdobra na ausência de autonomia de alguns professores e, por sua vez, acabam responsabilizando a professora auxiliar pelo processo de escolarização, conforme relata:

> Uma dificuldade que encontramos é que quando se tem o "professor auxiliar" dentro da escola é muito bom, mas parece que o professor é o dono do aluno, e todas as outras responsabilidades deixam de existir porque a aluna é de fulana. As vezes eu sinto que Floriza deixa de ser aluna da escola ou aluna do 6º ano A e é somente minha aluna (informação verbal)[16].

Já em relação à parceria família-escola, todas as respostas são unânimes, externando o quão positivo é a participação da mãe de Floriza, desde o momento em que pediu permissão a gestão para apresentá-la durante a semana pedagógica e solicitou a colaboração de todos para acolhê-la, até as orientações para que os profissionais possam captar a melhor forma de contribuir para o seu aprendizado.

Esta prática é fundamentada por Alves (2012), quando cita que o estreitamento da relação entre família e escola permite uma mudança na forma de ver o indivíduo para quem estão aliados. Silva e Conrado (2013, p. 98) acrescentam:

14 MATOS, Orquídea. **Entrevista II.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (21 min.).

15 MONTES, Rosa. **Entrevista III.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (13 min.).

16 MATOS, Orquídea. **Entrevista II.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (21 min.).

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Quando falamos de inclusão entre os alunos não podemos esquecer que as famílias também são inclusas, precisam de atenção e momentos de socialização, de trocas de experiências com outros para poder consolidar a compreensão de fato da inclusão.

A mãe de Floriza, ao ser entrevistada, declarou satisfação no tocante ao acompanhamento escolar, muito embora saiba que nem todos os professores consigam contemplar suas necessidades durante as aulas.

Constata-se, portanto, que Floriza está progredindo em termos de aprendizado e socialização, demonstrando que se adaptou facilmente após a transição para o 6º ano. Isto é percebido pela mãe, que relatou ter passado por um momento difícil em um ano letivo, ainda nas séries iniciais do Ensino Fundamental, quando sua filha regrediu, não somente em seu aprendizado, mas também na linguagem e na interação social. Considera um período em que a própria filha negou o seu meio de inserção, ou melhor dizendo, de exclusão:

> Posso até citar um exemplo: ela estava no 4º ano, mas fazia o cabeçalho da escola com o nome da professora e da auxiliar referente ao ano anterior, com a data do ano anterior. Eu fico até arrepiada em falar nisso. É o fato de a criança negar aquela situação, tudo o que estava acontecendo com ela. Se nem ela aceitava, eu enquanto mãe, enquanto profissional, enquanto gente, não poderia deixar que isso se repetisse (informação verbal)[17].

Os três relatos supracitados corroboram com as afirmações de Mantoan e Prieto (2006), ao destacarem que a inclusão escolar não se reduz ao acesso às salas de aula regulares. Deve antes estabelecer redes de apoio com grupos de serviços baseados na escola, bem como a consulta cooperativa e o trabalho em equipe, com as mais variadas especialidades, para planejarem conjuntamente.

> A mera matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais pode acentuar a resistência de alguns profissionais da educação e não contribuir para que os sistemas de ensino e suas escolas se constituam também em espaços para a educação para esses alunos em classes regulares. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 67)

Nesse caso, a professora da Educação Especial e do AEE é uma profissional fundamental para a ampliação da inclusão da aluna. Com o seu empenho, Floriza tem aumentado o seu repertório de palavras verbalizadas, e a demonstração de seus sentimentos. Diante disso, a família percebe que a aluna quer estar inserida no contexto escolar.

Esta afirmação é coerente ao que a professora auxiliar externou acerca das demonstrações de afeto para com ela, bem como quando expressa para a mãe ao término das aulas: "Gostou da aula! Fez atividade!".

Expressões como estas podem parecer mínimas, mas para um autista, cuja dificuldade em interagir com o meio externo é imensurável em cada caso, é um progresso incontestável[18].

17 FLORES, Flor. **Entrevista IV.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

18 "Era como se uma porta de vidro me separasse do mundo do amor e da compreensão humana" (GRANDIN; SCARIANO, 2012, p. 38)

ISBN: 978-85-5757-065-8

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo considerações sobre a temática, observou-se que a sensibilidade da família e o diagnóstico do TEA em tempo hábil foram essenciais para Floriza desenvolver as habilidades e competências em seu processo formativo, superando dificuldades iniciais, como a agressividade, desenvolvendo o processo de leitura e escrita, potencializando a maneira como expressa seus desejos e sentimentos.

Reitera-se que para seu progresso é desenvolvido um trabalho contínuo, por uma equipe transdisciplinar, a qual a avalia nos aspectos clínicos. Entretanto, quando em algum dos espaços, inclusive na escola (conforme o exemplo citado), ocorre a sua exclusão, há um retrocesso em seu desenvolvimento.

Por isso, a família não interrompe o seu acompanhamento e as orientações pertinentes para os profissionais que lidam com Floriza, tendo em vista que o primeiro passo para a inclusão é a desmistificação e a conscientização do que vem a ser o TEA e, em seguida, a busca de novos conhecimentos para auxiliarem em sua aprendizagem.

Com a transição da aluna para outra escola, e para os anos finais do ensino fundamental, a presença de um professor de educação especial é indispensável, bem como do AEE, no contra turno. Nas particularidades do ano letivo de 2017, ambas as funções estão designadas para a mesma professora, facilitando a adequação de uma rotina, tanto para a aluna, quanto para os professores da sala regular, uma vez que para muitos é a primeira experiência com um autista.

Esta profissional une forças e conhecimentos aos profissionais das áreas específicas, para adaptar as aulas de modo que venham atender as necessidades educacionais especiais de Floriza.

Destarte, família e escola estão dispostos a subsidiar Floriza na transição não só de uma rotina para outra, mas para suas transformações enquanto adolescente de treze anos, com seus anseios, desejos, indagações e, certamente, disposta cada vez mais a conseguir desempenhar suas atividades de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Inclusão:** muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 152 p.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado.** Editorial UFERSA. Mossoró, 2015.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015. 56 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal 8.069, de 12 de julho de 1990. Brasília. 2009.

_____. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a**

Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAMPOS, Margarida. **Entrevista I.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (10 min.).

CENTRO DE ESTUDO APLICADO (CRÊ-SER). **Relatório de Avaliação Inicial.** Natal. 28 de março de 2008.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da Criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 148 p.

CUNHA, Antonio Eugenio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 160 p.

ESPAÇO ADAPTO. Relatório de acompanhamento interdisciplinar. Natal. 29 de novembro de 2016.

FLORES, Flor. **Entrevista IV.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (31 min.).

GONÇALVES, Maria de Jesus. FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distância e Tecnologia Assistiva.** Mossoró, 2015. 72p.

GRANDIN, Temple; SCARIANO, Margaret. **Uma menina estranha:** autobiografia de uma autista. São Paulo: Editora das Letrinhas, 2012.

HUMANIZE. Natal/ RN. Disponível em: <http://humanizenatal.com.br/>. Acesso em: 01 jun. 2017.

_____. Relatório Inicial. Natal. 19 de janeiro de 2010.

_____. Parecer Transdisciplinar. Natal. 14 de março de 2011.

_____. Parecer Transdisciplinar. Natal. 29 de fevereiro de 2012.

_____. Parecer Transdisciplinar. Natal. 15 de abril de 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosâgela Gavioli. **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MATOS, Orquídea. **Entrevista II.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (21 min.).

MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni. Orientações Básicas para a Pesquisa. In: BRAVO**,** Maria Inês Souza. [et. al.]. **Serviço social e Saúde:** Formação e Trabalho profissional. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERJ, 2010. p. 1-18. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto3-1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2012.

MONTES, Rosa. **Entrevista III.** [mai. 2017]. Entrevistadora: Milena de França Monteiro. Parnamirim, 2017. 1 arquivo .mp3 (13 min.).

ISBN: 978-85-5757-065-8

PEREIRA, Amanda Cristina dos Santos; et al. Transtorno do Espectro Autista (TEA): definição, características e atendimento educacional. **In: Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015.

SILVA, Lucy; CONRADO, Regina Mara. **Experiências e dinâmicas de inclusão:** um olhar comprometido e afetivo. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

TENÓRIO, Mylena Carla Almeida. VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel. Autismo: A tecnologia como ferramenta assistiva ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança dentro do espectro. **In: Congresso Internacional de Educação e Inclusão:** Práticas Pedagógicas, Direitos Humanos e Interculturalidade. Mai. 2015. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_07_10_2014_16_44_33_idinscrito_387_654ecb08429600021f5e35b9dc5266d9.pdf>. Acesso em: 05 set. 2016.

TRIBUNA DO NORTE. **Autistas ganham colônia de férias.** Natal. 04 jul. 2008. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/autistas-ganham-colonia-de-ferias/80129>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA

DATA DA ENTREVISTA:_____

I. **IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL**

Formação/Área: _____

Função/disciplina que atua:_____

Tempo de atuação:_____

II. **A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O PROCESSO EDUCATIVO**

1. Como o processo de inclusão da aluna com Transtorno de Espectro Autista ocorre na sala regular e nos demais espaços escolares?
2. Como a família auxilia no processo de inclusão da aluna em questão?
3. De que forma se estabelece a parceria dos professores da sala regular com o profissional do Atendimento Educacional Especializado?
4. De que forma se estabelece a parceria dos professores da sala regular com os familiares da aluna, no tocante ao seu aprendizado?
5. Diante de uma possível parceria estabelecida com a família, que avanços são percebidos na aprendizagem da aluna?
6. Quais são os desafios enfrentados em seu trabalho no tocante ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem com a aluna?

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AO FAMILIAR

DATA DA ENTREVISTA:_____

I. **IDENTIFICAÇÃO PESSOAL**

Grau de parentesco: _____

Possui outros filhos? Quantos?_____

Profissão:_____

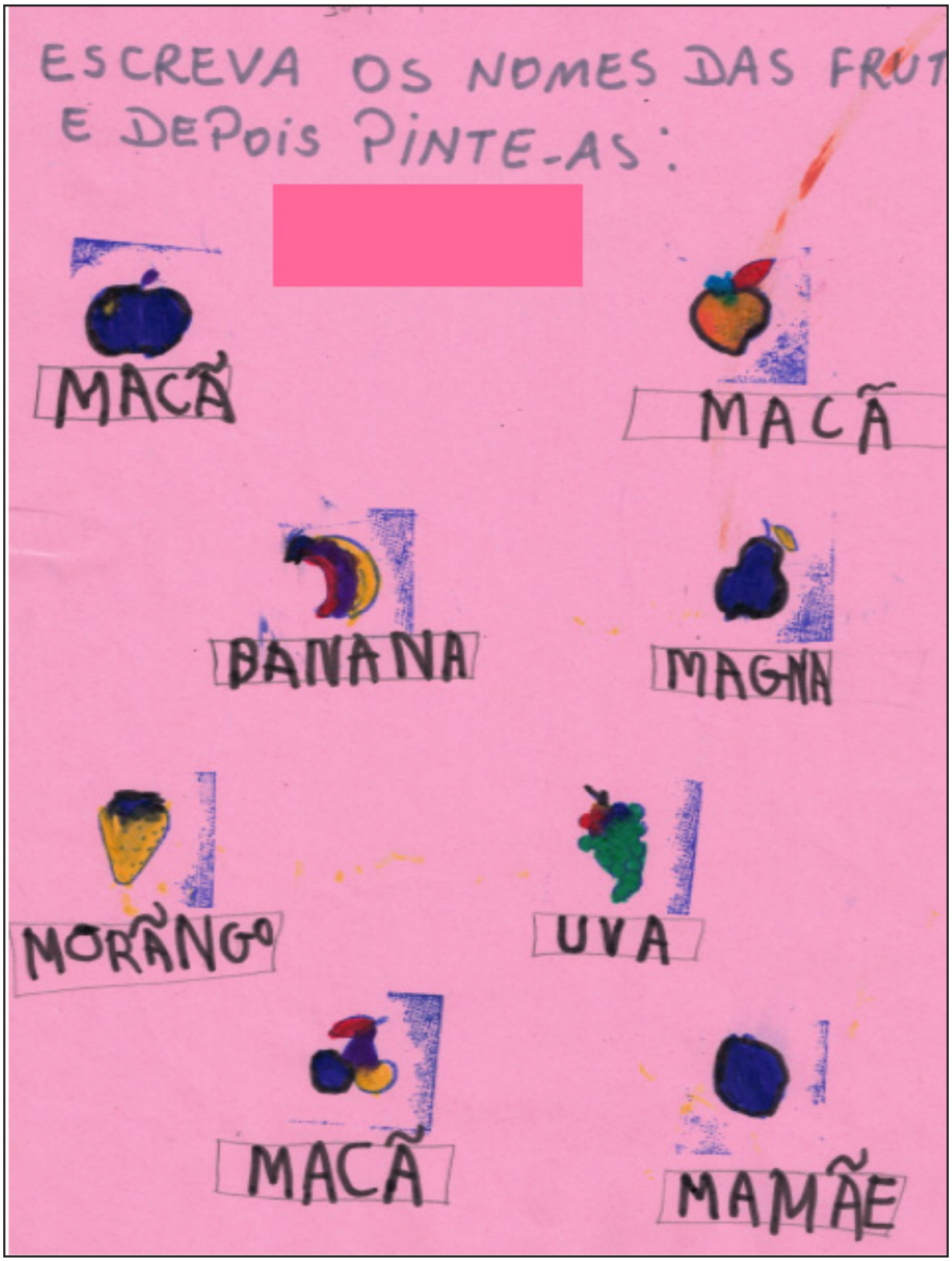
II. **A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O PROCESSO EDUCATIVO**

1. Você saberia descrever como ocorre o processo de inclusão de sua filha na escola?
2. Como a família auxilia no processo de inclusão da aluna em questão?
3. Diante de uma possível parceria estabelecida com a escola, que avanços são percebidos pela família em relação à aprendizagem da aluna?
4. Quais foram/são os desafios enfrentados pela sua filha em relação à sua inclusão no espaço escolar?

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE C

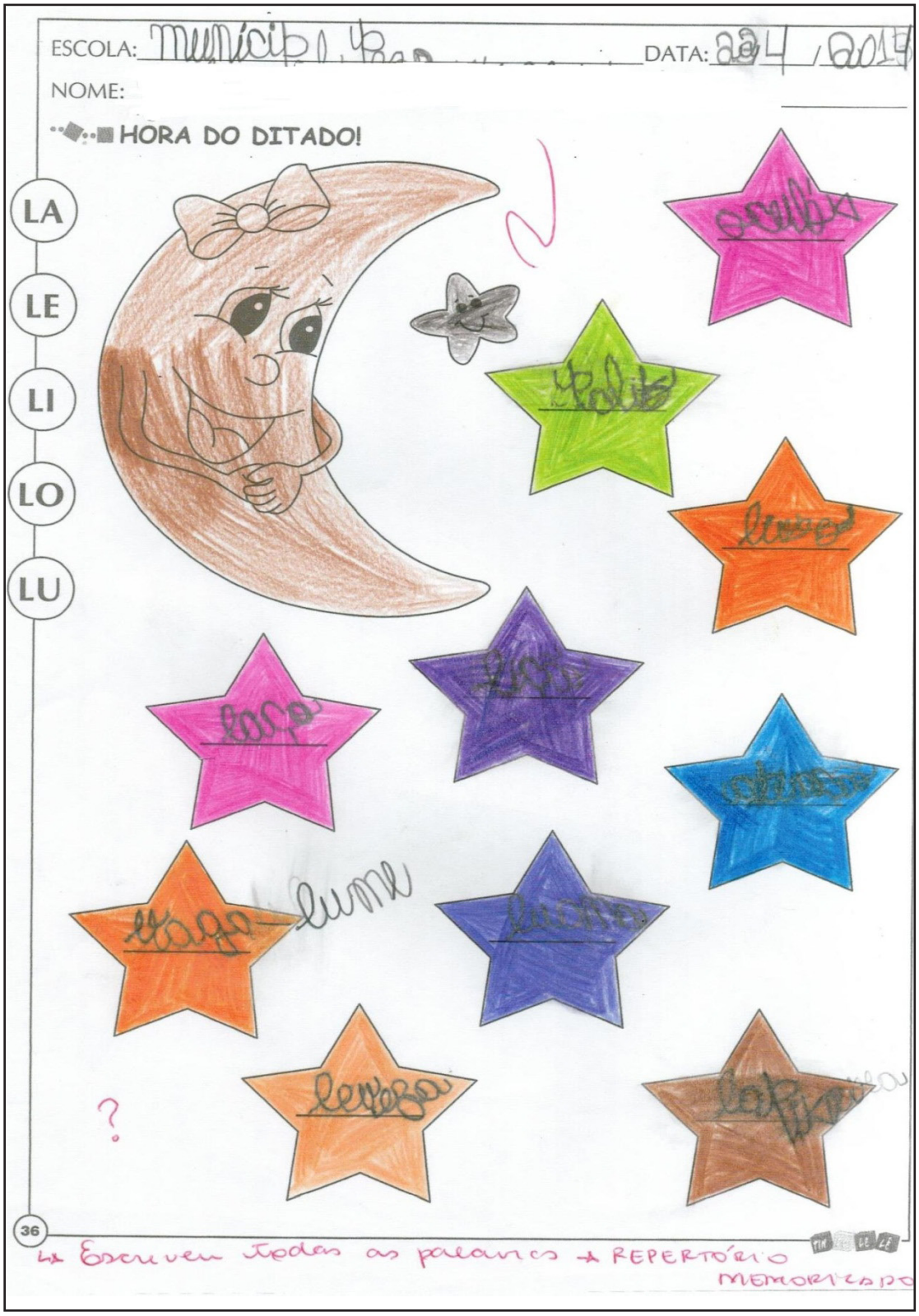
Reconhecimento das palavras



ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE D

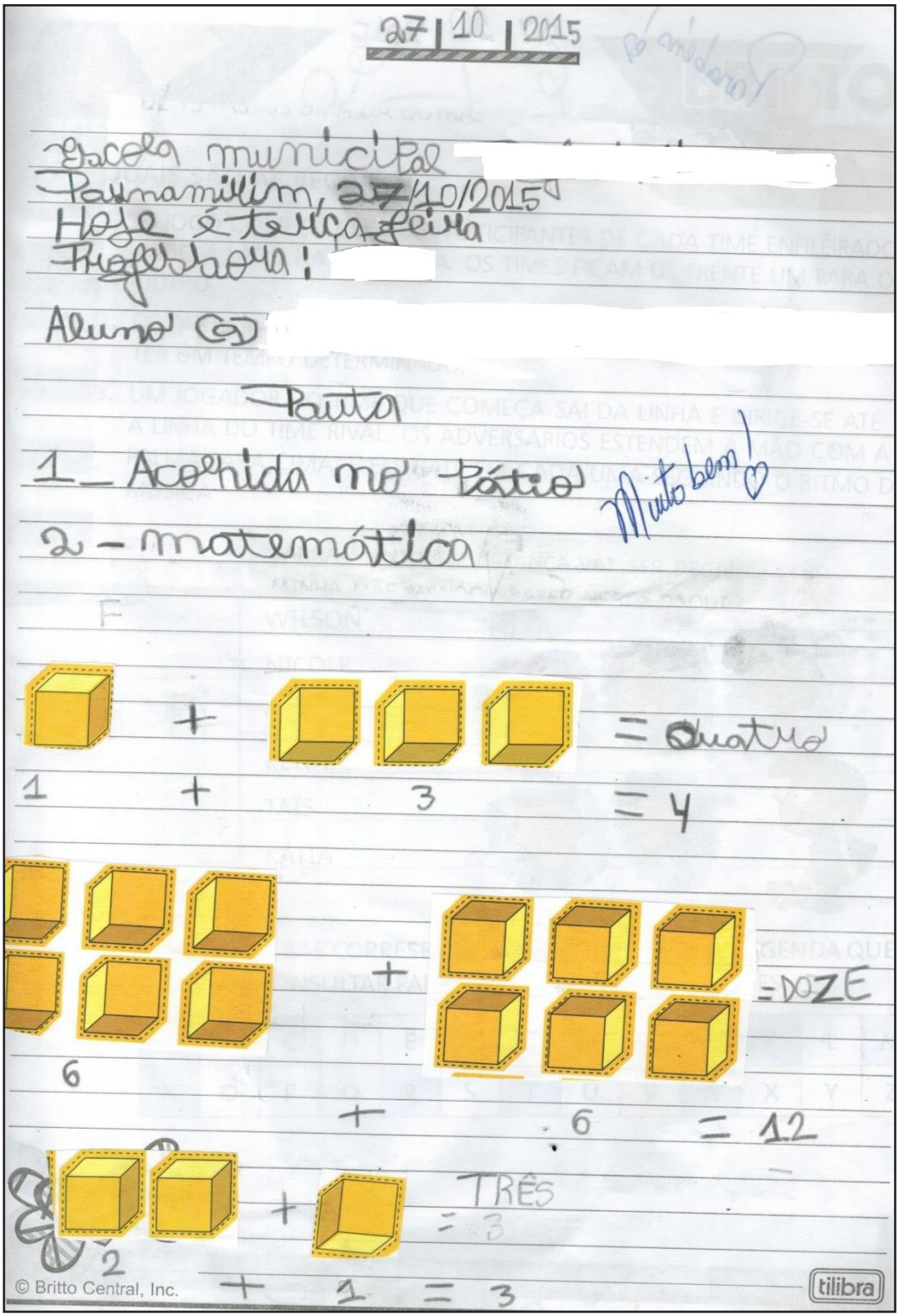
Evolução da aprendizagem de Floriza (ano letivo de 2014)



ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE E

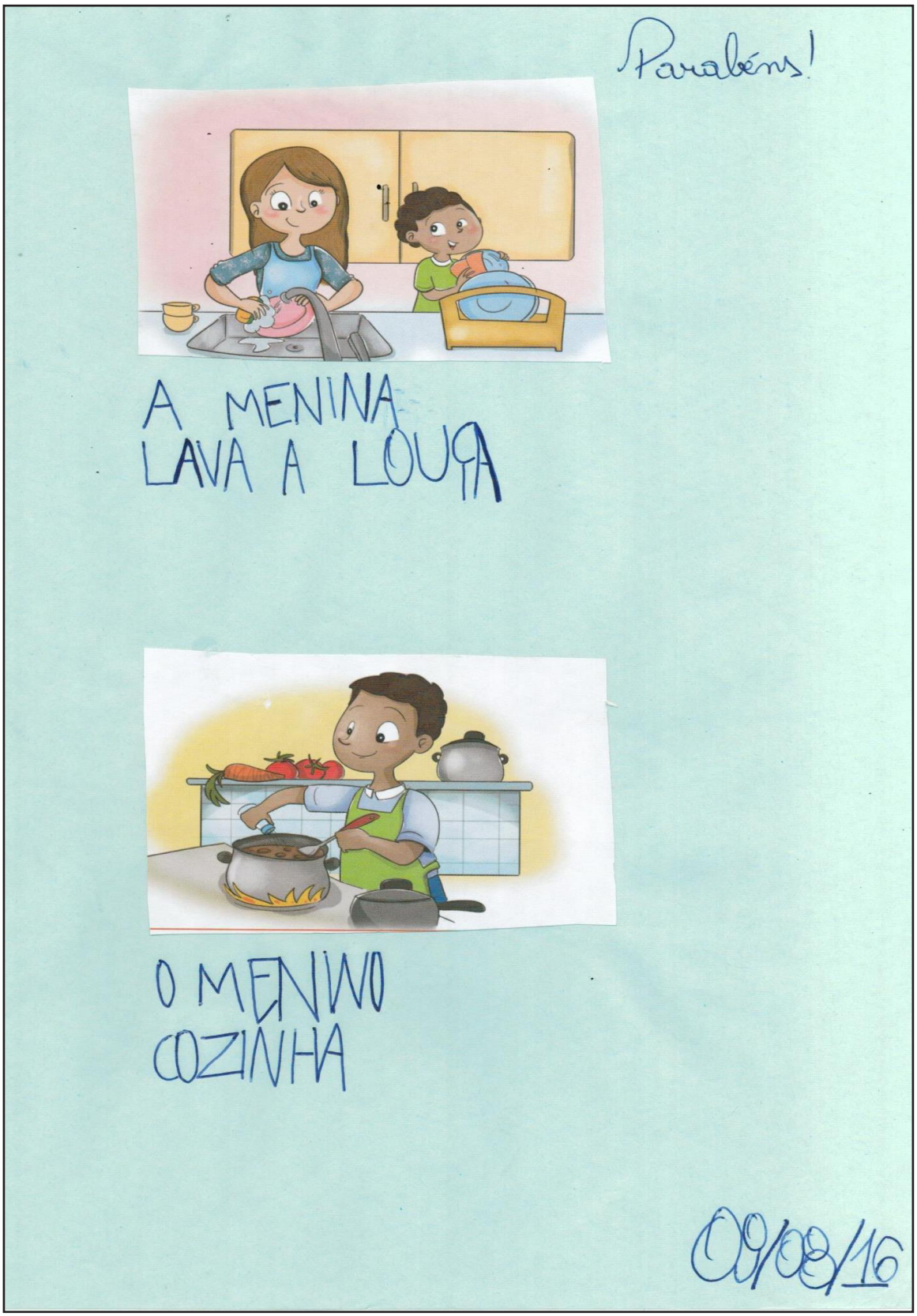
Evolução da aprendizagem de Floriza (ano letivo de 2015)



ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE F

Evolução da aprendizagem de Floriza (ano letivo de 2016)



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): ANÁLISE DOS CADERNOS DE ESTUDO

Milena Fernandes de Araújo
Francisca Maria Cabral

RESUMO
O referido estudo se justifica pela relevância de duas discussões atuais e de grande produção no campo acadêmico, que são: a educação inclusiva e a formação continuada de professores, a escolha se deu pela afinidade com ambos os temas e participação em formações continuadas acerca dos mesmos. Diante disto veio a seguinte indagação, de que forma esse programa está colaborando para o processo de inclusão no ensino regular e o que acrescentou à prática pedagógica do professor no âmbito da educação inclusiva? Esse é o objetivo principal desse trabalho responder a esta problemática, delineando o que os três cadernos de estudo da educação inclusiva do curso de formação continuada para professores alfabetizadores, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e apresentará ainda um breve histórico sobre as primeiras menções de educação inclusiva no Brasil, até os dias atuais, comentará sobre algumas formações para professores em formação e em exercício, buscando encontrar indícios da educação inclusiva nesses cursos, não encontrando em boa parte deles, parte-se para apresentação do programa PNAIC, finalizando o texto com os resultados das análises dos três cadernos de educação inclusiva do referido programa, mencionando suas organizações, conteúdos abordados, o que esse material acrescenta a essa discussão e ao ensino nessa perspectiva.

PALAVRAS-CHAVES: Educação inclusiva. Formação docente. PNAIC.

1- JUSTIFICATIVA

A experiência enquanto docente, a participação em formação continuadas durante esse exercício, foi determinante para a escolha dessa temática. A Formação de professores é uma temática muito abrangente, desta forma pensou-se em realizar o estudo neste contexto, levando em consideração que o curso que subsidia a escrita deste trabalho é na área de educação inclusiva, e que não se pode pensar em formação de professores, só para crianças "ditas" normais, partindo deste pressuposto foi que se pensou na possibilidade deste estudo.

O Pacto Nacional de Alfabetização na idade certa (PNAIC), é uma formação continuada para professores alfabetizadores em exercício, com intuito de aperfeiçoar o trabalho docente e consequente alfabetizar todas as crianças do Brasil até o 3º ano do ensino fundamental, como está previsto Plano Nacional de Educação. E por meio do acesso aos cadernos de estudo para os professores, que englobam diversas discussões, até mesmo a educação inclusiva, foi que surgiu interesse em analisa-los, vale salientar que se observou *a priori,* que os jogos e demais materiais disponibilizados pelo Pnaic não vem em versão adaptada, muito embora que o acervo literário de estudo aborde essa temática.

Ao se pensar em formação continuada para professores, não se pode deixar de pensar na educação inclusiva ou especial, já que o ensino regular abrange toda essa diversidade, assim percebeu-se que este no material traz orientações pertinentes para a discussão aqui

ISBN: 978-85-5757-065-8

proposta, e é com o propósito de perceber quais colaborações trazem para o trabalho docente, que será constituído este estudo.

2- PROBLEMÁTICA

A educação inclusiva ainda é uma temática historicamente recente, ao mesmo que já é bem discutida no meio acadêmico, entretanto, em nível de prática docente ainda há muito a se fazer, as políticas de inclusão da pessoa com deficiência são muito competentes, no documento, na legislação, mas na prática existem muitas lacunas que tornam ineficiente a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular comum.

No cenário educacional do Brasil, existem algumas ações relativas a formação continuada de professores no âmbito da inclusão, oferecidas pela esfera federal, geralmente são cursos abertos, sem fins de docência para o ensino regular, quando não, são mini-cursos de forma aligeirada, que o docente muitas vezes não tem tempo de participar.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), curso de formação continuada de professores, aborda a educação inclusiva, trazendo como eixo formativo apresentando em cada bloco de estudo um caderno sobre educação inclusiva, propostas e relatos de experiências nos cadernos, material de estudo do curso. Nessa perspectiva, o trabalho tem por finalidade responder ao seguinte questionamento, o que dizem e trazem os cadernos de Educação inclusiva, do programa PNAIC como forma de colaboração para a prática docente?

3- OBJETIVOS

3.1 Geral: Analisar os cadernos de estudo sobre Educação inclusiva do PNAIC, buscando compreender o que os mesmo abordam sobre a temática e delinear suas contribuições para a formação docente.

3.2 Específicos:

- Avaliar o que os cadernos de educação inclusiva, oferecidos pelo Pnaic, apresentam sobre a educação inclusiva;
- Perceber quais colaborações esse material pode oferecer para contribuir com a prática pedagógica do professor.

4- METODOLOGIA

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, como Gil (2002) afirma, embora o planejamento da pesquisa exploratória seja bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso. No caso deste estudo, será realizado por meio da análise de material bibliográfica, ou como alguns autores conceituam, como pesquisa documental. Godoy (1995) descreve, documentos como materiais escritos (jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, estatísticas, dentre outros.

Com Gil (2000) vemos a seguinte definição, a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Independente do termo que seja usado para definir esse tipo de estudo, vale

ISBN: 978-85-5757-065-8

salientar, que todas as pesquisas tem sua peculiaridades e relevância para a produção do conhecimento.

Godoy (1995) também ressalta a importância da pesquisa documental, quando afirma que

> Acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial (GODOY, 1995, p.21).

Assim, esse estudo se dará por meio da análise dos cadernos de estudo que abordam a temática "Educação Inclusiva", na formação continuada de professores Pnaic, de posse do material, com a leitura feita, será elaborado um formulário para resumo dos documentos analisados, como sugerem Miles e Hubermam (1994 apud LANKSHEAR e KNOBEL, 2008) a criação de formulários de resumo de documentos, serve para o pesquisador se manter informado das origens do documento, sua importância dentro do estudo, o conteúdo do documento. O que com certeza facilitará a organização dos efeitos que se quer alcançar acerca da pesquisa, as questões de abordagem do formulário devem ser baseadas nos objetivos do trabalho, o que se quer de fato extrair destes documentos, e por meio destes se construir as análises dos resultados.

5- INTRODUÇÃO

O estudo discorre acerca da Educação inclusiva no Brasil, por meio do conceito, o percurso histórico, dando enfoque as primeiras ações reconhecidas e citadas na literatura, que se referem a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular, e também reconhecidas legalmente até a contemporaneidade, se avançou um pouco nesse contexto e também na formação docente no âmbito da educação inclusiva. Para tanto será utilizado as leituras de políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil (Buccio; Gisi, 2014), (Pereira; Scott; Barbosa; 2013).

O texto aborda ainda a discussão sobre a formação de continuada de professores, versando com a educação inclusiva e o que diz a literatura sobre a formação de professores para a educação inclusiva, quais as informações que se tem acerca desse enfoque, com base nos escritos de Senna (2008). Fazendo um resgate de algumas formações importantes, no percurso da formação de professores das últimas duas décadas, enfatizando a ausência da temática educação inclusiva em muitas formações que preparam para o exercício da docência ou para o docente já em exercício.

É aí onde entra a apresentação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como um curso de formação continuada para professores alfabetizadores e que contemplam nos seus três módulos, os cadernos de formação que tratam da relevância da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a formação docente. E são esses cadernos que serão objetos de análises, buscando nestes identificar o que diz sobre a educação inclusiva, suas contribuições e sugestões para a inclusão do aluno e para

ISBN: 978-85-5757-065-8

um ensino do mesmo.

O último mote de discussão deste trabalho apresenta a análise dos cadernos de estudo do Pnaic que trazem orientações para o trabalho em sala de aula com a educação inclusiva, esse estudo é feito respaldo nos textos lidos anteriormente, buscando compreender o que esses materiais orientam para a inclusão do aluno no ensino regular, o que sugerem para a prática pedagógica docente e as experiências exitosas que trazem e o sucesso da aprendizagem por meio desta ação. Brasil (2012), Brasil (2014), Brasil (2015).

6- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS Á CONTEMPORANEIDADE

Esse capítulo se inicia com um breve percurso histórico sobre a educação inclusiva no Brasil, que subsidiará a compreensão dos demais tópicos deste trabalho. No texto que se segue aparecerão datas e leis, que se reportam as primeiras vezes que se ouviu falar de educação inclusiva no Brasil, períodos esses de mudanças tanto no contexto histórico quanto educacional, marcado por grandes conquistas no âmbito do acesso da pessoa com deficiência ao processo de escolarização.

Quando se falava em educação inclusiva há algum tempo atrás, se pensava em uma escola só para pessoas com deficiências, depois pensou-se em uma escola que acolhesse mas que aquela criança não realizasse as atividades, pois além do professor ser sozinho, não se sentia preparado para lidar com a inclusão, não havia formação, nem cursos e como costumavam dizer, a graduação não preparava.

As primeiras iniciativas relativas a educação da pessoa com deficiência, de que se tem notícias, datam do ano de XIX quando D. Pedro II criou um escola para meninos cegos, recebendo o nome de Imperial Instituto de Meninos cegos, que posteriormente se tornaria o Instituto Benjamin Constant (IBC), no meado deste mesmo século, surge ainda o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, também idealizado pelo imperador, que mais tarde passaria a atender também pessoas com deficiência mental.

> Na época do império, século XIX, houve a criação de duas instituições para atendimento de pessoas com deficiência os quais permanecem ativos até os dias atuais: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 – atualmente denominado Instituto Benjamin Constant - IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857 – atualmente denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES (BUCCIO; GISI, 2014).

O cenário pós proclamação da República, destaca a Deficiência Mental em suas Políticas Públicas, surgindo assim muitas instituições direcionadas ao cuidado dessas pessoas, tirando-os do destino traçado para eles, que poderia ser o abandono, dentre outras situações. Registra-se que por volta dos anos de 1930, houve a criação de algumas instituições para cuidar de deficientes mentais, a quem diga que superou o número de instituições que assistiam a pessoas com outras deficiências.

Como salientam Buccio e Gisi (2014) no século XX tem-se a criação das seguintes instituições: O instituto Pestalozzi é fundado no início do século XX, em 1926, a primeira

ISBN: 978-85-5757-065-8

instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. E posteriormente já nos anos 40, deu-se início na sociedade Pestalozzi, ao Atendimento Educacional Especializado à pessoas com superdotação, houve também em 1954 a criação da Associação de Pais e Amigos dos excepcionais (APAE).

Ainda no início do século XX, há um movimento de reflexão sobre a institucionalização, pensando-se que além de ser um gasto para o estado manter pessoas isoladas em instituições, como vemos retratado no filme "Nise: O coração da loucura (2015)", essa vivência era desumanizadora e também tornavam esses pacientes incapazes de viver em sociedade novamente. No passo que se iniciava as discussões sobre os direitos humanos, o direito da pessoa com deficiência começava a surgir. O que pode-se afirma por meio de Cavalcante (2011), quando diz que a partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva.

Com esses avanços, pode-se perceber que viriam mais mudanças daí por diante, ainda não era o ideal, obviamente, como hoje ainda não o é, mas já era um sinal de uma caminhada significativa no campo da educação inclusiva. As instituições que hora confinavam as pessoas com deficiência, agora teriam o caráter de prepará-las para a vida fora desses muros, em sociedade, o que prevê também o desenvolvimento de alguma habilidade que possa auxiliar na sua subsistência, para que o retorno dessa pessoa ao seio familiar não seja um fardo.

Para Baccio e Gisi (2014) a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBN-4.024/1961, apontava avanços significativos para o atendimento educacional das pessoas com deficiências, vislumbrando assim o direito dos "excepcionais" à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino, como está posto no texto.

> 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no.4024/61- direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. TÍTULO X Art. 88. **A educação de excepcionais, deve**, no que for possível, **enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade**. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receber dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (grifo nosso), BRASIL, 2014, apud (BACCIO; GISI, 2014, p. 04)

Na década seguinte, mas precisamente em 1973, por meio da Lei 5.692/71 e interesse do Ministério da Educação (MEC) surge o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), a qual foi designado a supervisão da educação especial no Brasil, numa perspectiva integracionista, propondo ações educacionais mais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda pautadas em campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. É importante atentar que a CENESP, só se concretizou porque como afirma Rogalski (2010) as escolas e classes especiais passaram a ter um elevado número de alunos com "problemas" e que não necessitariam estar ali.

A Constituição Federal, no final da década de 80, é um dos marcos principais da educação especial, levando em consideração que as políticas relativas à pessoa com deficiência, passam a se aninharem e se consolidarem melhor quando afirmam no seu artigo 205, a educação como

ISBN: 978-85-5757-065-8

um direito de todos, e aí não se faz distinção, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Com Pereira, Scott e Barbosa (2013) vê-se que a partir da implantação destas políticas públicas, surgiu o conceito de inclusão, para garantir a igualdade entre todos no acesso à escola e à educação em geral. O artigo 206, inciso I, da Constituição representa o que se quer quanto ao ensino nas escolas para a pessoa com deficiência, afirmando que estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

Avançando para os anos 90, mais precisamente em 1990, para afirmar o que já vinha sendo dito nas legislações anteriores, acontece a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, que segundo Pereira, Scott e Barbosa (2013) teve como principal foco foi satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Essa declaração veio para reafirmar, a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Em 1994, houve a Declaração de Salamanca na Espanha, que como apresenta Rogaslki (2010) foi o marco inicial da caminhada para a Educação Inclusiva. A inclusão é um processo educacional através do qual todos os alunos, incluído, com deficiência, devem ser educados juntos, com o apoio necessário, na idade adequada e em escola de ensino regular. Compreende-se portanto que após essa conferência, a educação inclusiva passou a ser mais discutida nos cenários acadêmicos, assim como o respeito ás Políticas que assistem a pessoa com deficiência.

Com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – 9.394/96, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. E assim assegurar àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão, por motivo de alguma limitação, ou até mesmo aqueles que por motivo de superdotação precisam ter seu programa adiantado, para não podar o seu desejo e interesse pelo conhecimento. Pereira, Scott e Barbosa (2013) afirmam ainda que as políticas públicas, especialmente aquelas voltadas para as pessoas com deficiência, têm passado por um campo repleto de contestações. Sendo que, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, a educação especial passa a ser mais vista e foco de discussões.

Com a educação especial e inclusiva cada vez mais em voga, as discussões e produções em nível acadêmico cada vez mais frequente, o cientistas e tecnólogos produzindo novos recursos tecnológicos, desenvolvendo pesquisas e medicamentos para a pessoa com deficiência poder viver mais e melhor, as novas leis a serem reivindicadas, os direitos a serem respeitados, dentre outras melhorias, que foram surgindo com muita luta dessas pessoas. Mantoan (2004) reforça que um novo paradigma do conhecimento está surgindo das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social e o cultural.

Com a crescente discussão sobre a inserção da pessoa com deficiência no ensino regular, garantindo a efetivação dos direitos e aí não era mais somente matricular e a instituição receber a criança, mas proporcionar um ensino de qualidade, adequando a instituição a essa pessoa. Desde o início do século XXI, até os dias atuais, viu-se muitos avanços na legislação, bem como no cumprimento da mesma, pode-se perceber que houve uma caminhada, como será citado a seguir, mas que a dificuldade que sem tem do Estado, é de fazer cumprir, de favorecer meios para que essas normas se concretizem.

Em 2001, houve a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, abordando a discussão como forma de apelo respeito dos direitos inerentes à pessoa humana, atentando que os espaços sociais devem ter acesso igualitário, sendo um pré-requisito ao respeito dos direitos humanos. Ainda neste mesmo ano, com o Decreto 3.956/2001, acontece a Convenção Interamericana da Guatemala levantando a bandeira para o banimento de toda e qualquer forma de discriminação contra as pessoas com deficiência. A resolução CNE/CEB 02/2001, nos seus artigos 2º e 3º apresenta as modificações das Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica, onde determinam que: "Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias

ISBN: 978-85-5757-065-8

para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p.29)".

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define na sua resolução CNE/CP 01/2002, que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais (BRASIL, 2010, p.14).

Em 2004, com a lei 10.845, surge o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), objetivando cumprir de forma efetiva a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência, cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular, bem como inserir os educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular. Como vê-se em Baccio e Gisi (2014)

> A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 11/12/2006 pela Organização das Nações Unidas – ONU, da qual o Brasil é signatário, estabeleceu que a esfera estadual deve assegurar "um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino", com ambientes maximizadores do desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (BACCIO; GISI, 2014, p.08).

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, Decreto 6.094/2007 foi lançado e reafirmado pela Agenda Social, priorizando a formação de professores para a educação especial, bem como, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, para facilitar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (BRASIL, 2010, p.16).

Em 2009, surge a Resolução CNE/CEB, que estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. E também apresentando o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como um "serviço" da Educação Especial, garantido por meio da Constituição de 1988.

> A escola regular de qualquer nível, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deverá promover a organização de classes comuns e de serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, poderá promover a organização de classes especiais, para atendimento de caráter transitório (BRASIL, 2001, p.46-47).

O Decreto 7612/2011, designa o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, objetivando discutir acerca dos principais eixos de atuação do plano, que se referem especificamente ao: I - acesso à educação; II- atenção à saúde; III- inclusão social; e IV - acessibilidade.

Refletindo com Buccio e Gisi (2014) vê-se que ainda há lacunas e dissonâncias entre as leis e ações que configuram esse cenário, a redação das políticas públicas de educação inclusiva a partir de 2007 apresenta dupla interpretação, trazendo em seu bojo a valorização das escolas especiais e demonstrando a limitação da rede regular de ensino para inserir os alunos com deficiência em suas salas de aula.

ISBN: 978-85-5757-065-8

7- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação docente sob a perspectiva inclusiva é uma discussão prolixa pode se assim dizer, a muito se houve das escolas e dos docentes que nelas atuam, que a escola nem tão pouco os professores, estão preparados para receber a pessoa com deficiência, se já se dizia isso no século passado, por que agora 30 anos depois isso não mudou? É verdade que há muitos problemas implícitos nesse questionamento, basta só começar a refletir acerca do que o estado disponibiliza para o trabalho nas escolas com a pessoa com deficiência, depois o cumprimento da legislação, ainda um mais complexo a formação dos docentes que trabalharão com a pessoa com deficiência, é verdade que já melhorou muito, pois hoje já se presencia graduação de Libras, programas de aperfeiçoamentos a nível federal, especializações e mestrados, para a formação do docente capaz de trabalhar com a pessoa com deficiência, porém o acesso a formação docente neste âmbito ainda é muito restrito.

A formação dos professores para o ensino na diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para a efetivação da inclusão (BRASIL, 2001). Assim, se faz necessário um olhar diferenciado para a formação docente, já que todos podem sim receber aluno com déficit de aprendizagem, com síndromes ou distúrbios e deficiências, com os quais terá que desenvolver um ensino significativo e eficaz.

Existem ainda neste documento da citação acima, dois perfis de professores para educação inclusiva, aquele para trabalhar com a criança deficiente no ensino regular e aquele para prestar o atendimento educacional especializado a essa criança em horário contrário. Os profissionais que são considerados aptos para trabalhar com a pessoa com deficiência em sala de aula, são aqueles que demonstrem ter estudado algum conteúdo equivalente no seu ensino médio ou graduação. Sobre os que se adaptam ao trabalho com AEE, diz-se que

> São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (BRASIL, 2001, p.31).

A formação docente já possui seus melindres justamente por isso, por englobar competências que só se construirão mediante a prática no seu lócus de atuação cotidianamente e mesmo assim, ainda não haverá uma receita, pois se passa por situações diferentes a cada dia. Como bem se sabe a formação inicial e continuada de professores para o ensino da pessoa com deficiência, seja no AEE, ou no ensino regular ainda é muito escassa, vale salientar que neste século houve um salto significativo, pois a inserção das disciplinas necessárias a formação do professor para o trabalho de inclusão, começam a serem inseridas nos currículos dos cursos superiores, de muitas pós-graduações, e até alguns aperfeiçoamentos.

Como vê-se com Bridi (2012) a formação continuada de professores para a educação

ISBN: 978-85-5757-065-8

especial, está muito mais direcionada aos docentes que já atuam com a criança com deficiência no atendimento, do que no preparo do docente em exercício, para receber a criança com deficiência e realizar um trabalho significativo em sala de aula. Houve algumas políticas de formação continuada de professores, voltadas para educação especial, de caráter federal que serão citadas a seguir.

Bridi (2012) ressalta a importância na mudança no currículo do curso de pedagogia com a retirada das habilitações, agora todos teriam acesso aos conhecimentos, outrora acessíveis para cada habilitação. A autora ressalta ainda que a formação mais específica ficaria a cargo dos aperfeiçoamentos e pós-graduações. Mesmo que forma acanhada, e pouco abrangente, essas ações teriam início, por meio das iniciativas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), sob as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, surge o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; no âmbito deste, o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado e o Curso de Especialização para Professores para o Atendimento Educacional Especializado.

Até o presente momento foram citadas ações no âmbito da educação inclusiva, que foram poucas, em comparação com as formações continuadas de professores alfabetizadores por exemplo, que houveram inúmeras, como pode-se atesta por meio projetos desencadeados pelo MEC, a exemplo disso teve a parceria com o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, merece ser mencionada já que originou o projeto "Habilitação ao magistério: Implementação da nova organização curricular." Que Libâneo e Pimenta (1987, apud TANURI, 2000, p. 84).

O MEC criou também um programa que alavancaria a formação continuada de professores em serviço, O Proformação, que teve início em 1999, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Este programa, segundo Gatti (2003) visava prover, em regiões pouco desenvolvidas do país, a formação de docentes em exercício, os quais lecionam nas escolas de ensino fundamental (1ª a 4ª séries) das redes públicas sem nenhum preparo específico para o magistério. Esse, no seu currículo não aborda a educação inclusiva diretamente.

O PARFOR que também é uma formação para professores em exercício, compreende um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB (BRASIL, 2009 apud GATTI, 2013, p.60). Esse por sua vez traz no currículo disciplinas da educação inclusiva, introdutórias, já que são de nível superior e licenciaturas.

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa foi realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL, 2007, p.02). Porém no seu currículo não apresenta nenhuma disciplina ou menção

ISBN: 978-85-5757-065-8

á educação inclusiva.

Tanto se discute acerca da fragmentação da formação ou do ensino, mas ainda é uma realidade muito vivenciada, tanto na formação inicial ou continuada, o que se deduziu, é que há escassez de diálogo entra a formação continuada de professores, o contexto geral e ações nessas formações que discutam a inserção do aluno com deficiência em sala de aula.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC) traz um diferencial neste sentido, é um programa que de acordo com o Caderno de apresentação (BRASIL, 2012), está organizado em quatro eixos que são: Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão controle social e mobilização na busca por assegurar o direito de alfabetização plena a todos os estudantes até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Mediante essas ações, o MEC reforça que o PNAIC tem por finalidade, como vem proposto no artigo 5º

> I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV – contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores; V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012, p.2)

No que se refere ao material para os cursistas, o programa disponibiliza para o curso de Alfabetização em Língua portuguesa, um caderno de apresentação, um caderno de avaliação no ciclo de alfabetização, oito cadernos de formação para cada ano, de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, oito cadernos esquematizados para a educação do campo, mais um exemplar para educação especial. Cada sala de aula do 1º ao 3º ano recebe uma caixa de livros de literatura infantil, com abordagens atuais para introduzirem as propostas de conteúdos nas aulas e também uma caixa com dez jogos de alfabetização.

No segundo curso, que é o de alfabetização matemática, o acervo para estudo é o caderno de apresentação do módulo, sete cadernos de com conteúdos matemáticos, um caderno de saberes matemáticos aplicados na educação do campo, um caderno da educação matemática inclusiva, um caderno com a proposta de 26 jogos para o ensino da matemática e um caderno de encarte para a confecção dos jogos. Neste módulo há a proposta do ensino da matemática através do material concreto, para isso se confecciona a caixa da matemática, composta por materiais de contagem, de medição, calculadora, régua, fita métrica, relógios, quadro: valor de lugar, dentre outros recursos, que toda sala deve ter.

O último módulo traz uma abordagem mais ligada à formação docente, a aprendizagem do professor acerca de várias temáticas contemporâneas que permeiam o ambiente escolar, o material disponibilizado para estudo é composto por um caderno de apresentação, um caderno com princípios de gestão, um exemplar de Currículo na perspectiva da inclusão

ISBN: 978-85-5757-065-8

e da diversidade: As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização e mais nove cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades.

Percebeu-se após a descrição dos materiais de estudo que em todos os módulos do programa há um exemplar voltado para a educação inclusiva, muito embora não haja recursos como os jogos, livros e outros materiais que deem esse suporte para a inclusão da criança com deficiência no ensino regular, mas isso já é tema de discussão para outro trabalho, neste, de posse dos três exemplares que essa formação continuada de professores disponibiliza, sobre a temática inclusão, averiguar-se-á por meio da análise desse material, as discussões que os mesmos abordam e o que oferecem como colaboração ao docente que recebeu ou receberá o aluno com deficiência em sua sala de aula.

8- PNAIC E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DOS CADERNOS E SUAS COLABORAÇÕES PARA FORMAÇÃO DOCENTE

O programa PNAIC, possui três exemplares nos seus cadernos de estudos, voltados para a temática da educação inclusiva, levando em consideração que o professor alfabetizador em exercício necessita discutir esse tema, bem como adaptar-se a nova realidade do contexto escolar, talvez uns até pensem que é mais fácil dizer que não recebeu formação e que não está apto para receber uma criança com deficiência em sala de aula no ensino regular, e muito mais se engana ainda, quem acredita que a proposta de estudo e formações traz receitas prontas, não traz, precisa-se imbuir-se do conhecimento para agir.

Para analisar esse material elaborou-se um formulário de análise que se busca responder as questões emergenciais deste estudo. Aquilo ao qual o estudo se propôs desde o princípio, e que se referem ao que esses cadernos trazem sobre educação inclusiva? E quais contribuições os mesmos podem trazer para a prática docente? Foi buscando responder esses dois pontos, que se deu início a esta análise.

É relevante salientar que o programa em questão não é voltado para a formação de professores para o AEE ou para a educação inclusiva unicamente, essa formação perpassa a formação vista em moldes separados, para propor uma formação continuada para docentes em exercícios que de fato possa contemplar o que o professor vivencia no cotidiano da educação pública. É válido mencionar desde já, que os três cadernos abordam a deficiência motora, deficiência intelectual, cegueira e baixa visão, surdez e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas perspectivas da alfabetização, do desenvolvimento para alfabetização matemática e na formação de professores para inclusão, assim como a importância do AEE e da parceria para o sucesso do ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Os cadernos que foram analisados são intitulados: A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva (BRASIL, 2012); Educação inclusiva: alfabetização matemática (BRASIL, 2014) e Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2015). Para melhor organizar a forma como serão mencionados os cadernos, serão abordados

ISBN: 978-85-5757-065-8

pela letra “C” de caderno, e os respectivos números “01”, “02” e “03” determinados pela ordem acima organizada.

A primeira observação ser feita é que ambos estão organizados por tópicos, com os quais introduzem a discussão, sendo eles: **Iniciando a conversa**, que é um tópico que introduz a temática. Como pode-se perceber nas citações a frente, que mostrará a introdução de cada caderno. No caso do “C-01”: buscaremos discutir sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva para ampliar, potencializar as possibilidades de ensino e orientar a utilização de jogos e brincadeiras em contextos inclusivos de alfabetização (BRASIL, 2012, p.05). No “C-02” apresenta-se da seguinte forma

> A proposta deste caderno no que diz respeito a “servir de instrumento para algo” é a de mostrar a necessidade e os objetivos de uma Educação Inclusiva e, além disso, fornecer informações aos professores no sentido de prover amparo legal e institucional para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão (BRASIL, 2014, p.05).

No “C-03”, não seria diferente, a discussão aborda as tensões do espaço escolar, tais como o

> Currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística. Ao longo dos textos, tais temáticas serão retomadas e aprofundadas com o objetivo não só de refletir sobre os conhecimentos escolares presentes no(s) currículo(s) para o ciclo de alfabetização, mas também de problematizar ações didáticas dos professores que potencializam a relevância de se pensar em direitos de aprendizagem, diversidade e inclusão no cotidiano escolar (BRASIL, 2015, p.07).

O segundo tópico que o material aborda, intitula-se **Aprofundando o tema,** neste a discussão é mais teórica e traz o respaldo da legislação e dos estudiosos da temática, no “C-01” o conteúdo de discussão é a pessoa com deficiência motora frente ao processo de alfabetização, pensando a alfabetização da pessoa com deficiência intelectual, estratégias de ensino na alfabetização da pessoa cega e com baixa visão, a alfabetização da pessoa surda: desafios e possibilidades e o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Observou-se que ao passo que essas discussões são extremamente complexas, também são completas no sentido de abordar as principais deficiências que se tem acesso na escola e orientar ainda sobre o papel do AEE. Ao se pensar essa inclusão é importante refletir acerca do que é incluir de fato, já que se trata de um tema polêmico do ponto de vista da prática educacional (BRASIL, 2012, p. 07). Há que se pensar em todo um emaranhado de mudanças, não se constrói a inclusão somente com o professor, ou só com a sala de aula, ou parte física, além das deficiências, muito mais que implícito nisso estão

> A escola, como instituição que legitima a prática pedagógica e a formação de seus educandos, precisa romper com a perspectiva homogeneizadora e adotar

ISBN: 978-85-5757-065-8

> estratégias para assegurar os direitos de aprendizagem de todos. Contudo, tais estratégias dependem das especificidades de cada pessoa, da experiência, e da criatividade e observação do professor com sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada que o encaminhe para isso (BRASIL, 2012, p. 07).

Com isto viu-se, que este primeiro caderno que é voltado para a alfabetização dentro do contexto da inclusão, oportuniza refletir e aprimorar a própria formação docente. No "C-02", o aprofundamento da discussão não se dá no âmbito da matemática, propriamente dita, como o tema sugere, mas acerca da inclusão dentro da exclusão, a discussão sobre currículo na escola e na sociedade, os direitos e a aprendizagem, conhecendo a individualidade dos próprios alunos, a acessibilidade, participação e aprendizagem. Neste contexto, percebe-se que a Educação Inclusiva assume um lugar central no debate da sociedade contemporânea e do papel da escola: é necessário garantir o acesso à escola, mas só isso não basta (BRASIL, 2014, p. 08). É primordial acima de tudo

> Garantir as condições de aprendizagem para todos os alunos, mas isso também não basta! É necessário discutir como se situa a escola na sociedade e como esta sociedade produz seus excluídos, bem como reage a eles em várias instâncias, uma delas sendo a formação de professores que, na escola, dizem-se incapazes de lidar com alunos diferentes daqueles com os quais estão habituados (BRASIL, 2014, p.08).

No "C-03", o aprofundamento do tema acontece sobre os eixos de discussão, currículo, cotidiano escolar e conhecimentos em rede, o ciclo de Alfabetização e os direitos de aprendizagem, a avaliação na alfabetização na perspectiva de um currículo inclusivo, a educação do campo e o ciclo de Alfabetização: diversidade de experiências e modos de organização curricular, Educação inclusiva e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização e diversidade linguística no ciclo de Alfabetização. Observa-se desses pontos, dois motes voltados para a educação inclusiva e os demais abarcam o campo da diversidade, apesar de serem apenas dois tópicos, percebe-se a densidade das discussões, avaliação, currículo, prática pedagógica e alfabetização no campo da inclusão.

A proposta de currículo inclusivo defende que todas as crianças têm direito a aprender. Consequentemente, pelo viés desse currículo, é dever da escola garantir condições favoráveis de aprendizagem, considerando as diferentes trajetórias de vida dos estudantes (BRASIL, 2015, p.31). O que é primordial tanto para a inclusão, quanto para o ensino e a aprendizagem, que se conheça a real necessidade do aluno. E como esse processo é um continuum, não podemos deixar de fora a avaliação.

> Avaliar numa perspectiva de educação inclusiva, é preciso assegurar condições para que as diferenças não sejam vistas como obstáculos a serem vencidos ou superados, e sim como uma dimensão constitutiva da prática pedagógica, que precisa ser considerada em todos os momentos: no planejamento, na realização das intervenções pedagógicas, nos processos avaliativos (BRASIL, 2015, p.38).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Avaliar já é de fato uma ação muito minuciosa, compreender e por em prática as minucias da avaliação é sem dúvida muito complexo, mas na educação inclusiva, como diz acima essa ação deve ser feita de forma individual e contemplando todas as ações que constituem a aprendizagem. Outro ponto de análise dos cadernos do PNAIC, se refere ao tópico **Compartilhando**, este em todos os cadernos apresentam experiências exitosas de professores (as) da rede pública municipal, em geral são sequências didáticas, que deram certo.

No "C-01", a sessão compartilhando trata de uma sequência didática, sobre o tempo, com o objetivo de discriminar a diferenciação temporal do ontem, hoje, dias da semana, meses e ano, direcionado para o trabalho com surdos (BRASIL, 2012, p.40). Em seguida há um bloco sobre relatos de experiências significativas e inclusivas com uma criança com paralisia cerebral e outra com síndrome de Down, bem como há a orientação do uso de alguns jogos de alfabetização que fazem parte do material do PNAIC.

Com o caderno no contexto da inclusão na alfabetização matemática, o "C-02", percebe-se que é proposta é uma pouco diferenciada, é mais um exercício de reflexão que os docentes cursistas terão que fazer acerca da exclusão/inclusão, é a proposta de uma sequência de atividades, levando o docente à refletir e à se posicionar, sobre o como o aluno com surdez, cegueira ou deficiência motora seria capaz de realizar esta atividade (BRASIL, 2014, p. 85-88).

> Políticas Públicas no âmbito educacional têm sido pensadas e implementadas para que a escola se torne inclusiva. Entretanto, se a escola deve se tornar inclusiva é porque ela não o tem sido, ainda que os preceitos constitucionais nos apontem para uma visão de sociedade justa e igualitária, sem qualquer tipo de discriminação. De fato, desde que foi inventada, a escola não tem considerado as diferenças entre os alunos (BRASIL, 2014, p. 07).

Assim, com essa afirmação pode-se inferir que a inclusão ainda é feita nos moldes do fazer, sem preocupar-se com os resultados, sem muito se refletir sobre o que se adequa ou não á realidade e deficiência do aluno, como constatou-se na reflexão do bloco compartilhando do "C-02", claro, que esse pensamento não é uma crítica ao professor, que já recebe inúmeras atribuições, mas sim ao sistema que além de não permitir uma formação de melhor qualidade ao docente em exercício, não preocupa-se com o qualitativo, de forma eficaz, desses programas, mas sim apenas com dados quantitativos que muitas vezes são resultados de avaliações alinhavadas, não mostrando assim a realidade.

Sobre o mesmo tópico, compartilhando, do "C-03" o material apresenta uma sequência didática sobre o "Balé Majê Molê", resgate da cultura africana, em função deste caderno ser voltado para a temática diversidade, o que não deixa de destacar a discussão sobre inclusão. Entretanto neste tópico, o contexto é de resgate cultural, tanto dos costumes, danças, alimentação e dentre outros. Os relatos das docentes também se referem as suas experiências com suas turmas, no caso as professoras Érika Guerra e Sonaly de Lima, com

ISBN: 978-85-5757-065-8

turmas com menos de 20 alunos, da escola pública, uma de Olinda-PE e de João Pessoa-PB (BRASIL, 2015, p. 92-94). O destaque que se dá a importância da diversidade como suporte para a inclusão, como vem ressaltado e reafirmado em Brasil (2015), o conhecimento de manifestações socioculturais diversas é um passo fundamental para a alteridade e a inclusão da diversidade.

No último tópico dos cadernos de estudos de inclusão do programa PNAIC, está o ponto **Aprendendo mais**, como vem escrito no exemplar "C-01", ou **Para saber mais**, como se apresenta no exemplar "C-02", ou ainda, **Para aprender mais**, como vem proposto no caderno "C-03", independente da nomenclatura que se apresenta nesses três materiais, o objetivo é um só, de informar e dar suporte ao leitor, ao professor em formação e pesquisador, acerca de leituras complementares, do uso dos livros de literaturas no cotidiano de sala, dos jogos educativos, sejam eles de alfabetização em língua portuguesa ou em matemática, sugestões de vídeos, sites, blogs e atividades para a melhoria do ensino e inclusão da criança com deficiência no ensino regular, bem como nas salas de AEE.

Lembrando que os livros do acervo PNAIC, os jogos de alfabetização do Sistema de Escrita Alfabética ou de alfabetização matemática, em sua maioria, não são adaptados para o uso com crianças que apresentam limitações motoras ou visuais. Existem alguns poucos exemplares que acompanham a leitura braile, no caso dos jogos de alfabetização da SEA são todos em papel cartão e os de matemática que vem no encarte também. A seguir será apresentada uma imagem do acervo complementa.

Figura 1- Acervo literário complementar

Fonte: Site da prefeitura de Aracruz/ES
[1] Data: 31/05/2017

As caixas do acervo literário complementar possuem obras riquíssimas, todas apropriadas para uso em sala de aula, sala de leitura, para introdução á pesquisa no caso do uso dos dicionários, para leitura deleite, ou para introduzir e mediar o conhecimento acerca de várias discussões abordadas nos conteúdos propostos para os anos iniciais do ensino fundamental menor.

1 Disponível em:< http://aracruz.es.gov.br/noticia/3880/> Acesso em: 31/05/2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Figura 2 - Caixa com jogos de alfabetização

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.
[2]Data: 31/05/2017

A caixa acima mostrada é dos jogos de alfabetização em Língua portuguesa, possuem 10 jogos para o auxílio na alfabetização, é um material lúdico, com o qual a criança aprende brincando, tanto pode ser direcionado pela professora para atingir seus objetivos durante a aula, quanto a criança pode manusear sozinha, entretanto é um material frágil, de papel cartão e de fácil degradação, assim pode-se plastificar para durar mais, não possui nem alto relevo e nem escrita em braile, ou escrita em libras, e devido seu material fica difícil o manuseio para a criança que tem limitações motoras e não possui a habilidade de preensão.

Livro de orientação dos jogos
e encarte com os jogos

Fonte: Caderno de apresentação PNAIC-2014
[3]Data: 31/05/2017

Os jogos matemáticos vêm apresentados em dois livros, um livro de orientação e o outro é o encarte, para destaque e manuseio, há por volta de 26 jogos, diversificados que trabalham noções de quantidade, soma, multiplicação, divisão, cálculo mental, tangram, blocos lógicos, cores, tamanhos, formas geométricas, dentre outros, e pode ser adaptado para cada nível do ensino fundamental, o jogo em sala de aula pode ser trabalhado de forma prazerosa, e assim gerar conhecimento. Alguns desses jogos se fazem necessário o uso de materiais concretos, outros é de papel cartão, assim demonstra o mesmo problema da caixa

2 Acervo da pesquisadora.
3 Disponível em:< https://pt.slideshare.net/CamilaRibeiro35/caderno-apresentao-pnaic-2014> Acesso em:31/05/2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

de jogos de alfabetização, para incluir a criança com deficiência motora, cegueira, apresenta maiores dificuldades.

Como se pode observar, o material do PNAIC, para educação inclusiva é muito rico, pela abordagem traz, o objetivo dessa análise era mostrar o que esse material apresenta de diferente para compor a discussão sobre a educação inclusiva, o que oferece para o docente como suporte para sua formação continuada e também suas contribuições para o ensino da criança com deficiência, o que foi alcançado pois no texto acima, mostrou-se a organização dos cadernos analisados, as abordagens da educação inclusiva e as contribuições para a formação do professor em exercício, experiências que podem fazer no seu cotidiano, o único aspecto que deixou a desejar foi a proposta do material concreto que ainda não se adequa ao manuseio da criança com algumas limitações.

9- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou discorrer acerca de marcos históricos importantes para o avanço da educação inclusiva no Brasil, como se sabe, muito se tem a fazer no sentido de efetivar a legislação vigente no campo da educação de modo geral, mas dando destaque a educação inclusiva que foi a temática deste texto. Trouxe ainda a discussão sobre a formação de professores para o exercício no ensino regular com a educação inclusiva, o que percebeu-se que é um campo bem escasso, oferecido pela esfera pública, são poucos ainda os cursos de longa duração, quando acontecem são para as áreas de deficiências específicas, na maioria das vezes ofertados por faculdades particulares, o que torna cada vez mais distante o acesso do docente da rede pública.

Observou-se que essa discussão, vem sendo presente nos cursos de licenciaturas, por volta de mais duas décadas disciplinas que abordam a temática, e que também as universidades oferecem eventos, seminários, que são abertos para o público, o que já é uma contribuição. Atentou-se também que vem sendo ofertados aperfeiçoamentos e especializações para o Atendimento Educacional Especializado, inclusive pela esfera pública, mas o docente em exercício precisa de formação, de tempo hábil para estudar, de um *lócus* propício e de materiais adequados para além de contribuir com a inclusão e aprendizagem da pessoa com deficiência.

Outra temática abordada, que foi objeto de análise deste estudo, foi o Pacto Nacional Pela Educação da Idade Certa (PNAIC), uma formação continuada de professores, atual e abrangente, que tem como objeto de estudo a educação inclusiva, mesmo sem ser direcionada para isso, mas que nos seus três eixos de formação, que são alfabetização e letramento, alfabetização matemática e integração dos saberes docentes, e apresenta a educação inclusiva como necessária a formação continuada de professores.

Concluiu-se desta forma que o que foi proposto inicialmente para este estudo, foi alcançado, as observações que o trabalho se propôs fazer foram realizadas, o que atesta a importância tanto do Pnaic, para a formação continuada de professores, quanto no tocante da educação inclusiva com as discussões atuais e respaldadas, os relatos exitosos docentes e sugestões de trabalhos apresentadas, trazidas por esse programa para o cenário educacional real.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela alfabetização a idade certa: Formação do Professor alfabetizador. **A alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**/Secretaria de Educação básica, Diretoria de apoio á gestão educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012**.**

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela alfabetização a idade certa: Formação do Professor alfabetizador**: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01**. Secretaria de Educação básica, Diretoria de apoio á gestão educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio a Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela alfabetização a idade certa: Formação do Professor alfabetizador**. Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação básica, Diretoria de apoio á gestão educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**/Secretaria de Educação Especial. - Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRIDI, F. R. de S. A formação continuada em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655>. Acesso em: 15 de maio de 2017.

BUCCIO, M. I.; GISI, M. L. Políticas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em:< http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1009-0.pdf>. Acesso: 15 de maio de 2017.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade : material de formação docente.** 3. Ed/edição do

material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006.

GATTI, B. A**. Formação Continuada de Professores:** A questão Psicossocial. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n. 119, p. 191-204, julho. 2003. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>. Acesso em: 10 de Mar. 2017.

_____, B. A. **Educação, escola e formação de professores:** Políticas e impasses. Educar em Revista, Editora UFPR, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 10 de Mar. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GODOY, A. S**. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em:<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000300004.pdf Acesso em: 28 de abril de 2017.

LANKSHEAR, C. KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica:** do projeto à implementação. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

Legislação promulgada decorrente do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:<http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7612_2011.pdf>. Acesso: 20 de maio de 2017.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente, na Escola**. Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva: Ações Inclusivas de sucesso. PUC/Minas, Belo Horizonte, 2004.

PEREIRA, J. Z.; SCOTT, J.B.; BARBOSA, T. M. **Educação Inclusiva: Concepções acerca das Políticas Públicas e Perspectivas de Ação.** VIDYA, v. 33, n. 2, p. 111-119, jul./dez., 2013 - Santa Maria, 2013. Disponível em:< http://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/259>. Acesso: 20 de maio de 2017.

ROGALSKI, S. M. Histórico do Surgimento da Educação Especial. Revista de Educação do Ideau- Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em:< http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf >. Acesso em: 15 de maio de 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

SANTOS, E. S. dos, **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. - Salvador: EDUFBA, 2009.

SENNA, L. A. G. **Formação docente e educação inclusiva.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, jan./abr. 2008.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista brasileira de Educação, São Paulo, n.14, 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 20 de fev.2017.

A DOCÊNCIA FRENTE AOS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UM ENSINO DE QUALIDADE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rafaella Pereira Chagas
Kézia Viana Gonçalves

RESUMO

O presente trabalho busca contribuir com as reflexões acerca da docência no âmbito das políticas inclusivas no Brasil, particularmente o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O mesmo tem como objetivo refletir sobre o trabalho da professora de AEE da Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza a fim de perceber como a mesma compreende os desafios que vivencia diariamente e os transforma em oportunidade de um ensino de qualidade para seus alunos. Para tanto, inicialmente discutimos sobre as políticas de inclusão voltadas para os serviços especializados, focando os aspectos legais que dispõem sobre o assunto. Em seguida tratamos sobre a formação de professores, para que estejam aptos e habilitados para trabalhar como docentes de AEE. Para alcançar os objetivos propostos, o trabalho consiste numa pesquisa qualitativa, do tipo participante. Consideramos, a partir dos estudos, que as políticas públicas vêm dando o subsídio necessário para que o AEE aconteça efetivamente na escola e que a formação inicial em Pedagogia e a formação continuada são de extrema importância para o trabalho do docente de AEE, pois da às bases teóricas para que o trabalho seja desenvolvido de acordo com os aspectos legais e pedagógicos necessários. Entretanto com a pesquisa constatamos que ainda existem muitas dificuldades para que um ensino de qualidade aconteça, desafios relacionados principalmente às famílias dos alunos, que ainda são repletas de preconceitos e não acreditam completamente na educação inclusiva. Toda via acreditamos que a professora pesquisada vem conseguindo transformar esses desafios em oportunidade de aprendizagem para seus alunos, através da compreensão de que um ensino de qualidade no AEE é possível através da formação e da parceria entre escola e família.

Palavras-chave: POLÍTICAS INCLUSIVAS; FORMAÇÃO DOCENTE; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

ABSTRACT

The presente work will fetch to contribute with the reflections near of the docente in the ambit of the politic inclusives in the Brazil, particularly the Speciabilize Education Service SES The even have as objective to consider about the work of the teacher de SES of the Filomena de Souza Municipal school related to notice as the even understand the challenges the existence daily and transform them in opportunity of a teaching of quality to your students. Therefore, initially we discuss about the inclusion of politics return to the specializes services focalizing the aspects legal that dispose about the subject. In continued we treat about the teachers of formation, to that they be qualified and capacities to work as docente os SES. To reach the objectives proposed, the work consist in the qualitative research, of the type participant. We consider, fron sludies, that the public politics arrive giving the subsidy necessary to that the SES happen effectively in the scool and that the initial formation in Pedagogy and the continual formation are of extreme importance to the work of the docente of SES, for give the theoretical bases to that the work be graw of agrément with the aspects lawful and necessaries pedagogies. However with the research we contact that still exist very difficulty to that a teaching of quality happen, challenge related chiefly the families of the students, that still

ISBN: 978-85-5757-065-8

are fraught of prejudices and no belive completely in the inclusive education. Although we believe that the research teacher come getting to transform that challenges in opportunity of learning to your students, through comprehension of that a teaching of quality in the SES is possible across of the formation and of the partnership between school and Family.

Key word: INCLUSIVE POLITICS; DOCENT FORMATION; SPECIABILIZE EDUCATION SERVICE

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Discursos sobre a educação inclusiva no Brasil tem se tornado cada vez mais presentes nas universidades, escolas e na própria sociedade. Com vistas a isso, o presente trabalho buscará contribuir com as reflexões acerca da formação docente no âmbito das políticas públicas inclusivas, particularmente aquela que temos estudado na pós-graduação que é o Atendimento Educacional Especializado – AEE. É importante salientar que voltaremos nossos estudos para a política educacional através do olhar do professor de AEE.

Foi a partir da Declaração de Salamanca (1994) que a educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais se aproximou da educação inclusiva de hoje, ao defender que as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro de suas necessidades. Considerando esse princípio, o sistema inclusivo teve início no Brasil com a Política Nacional da Educação Especial do MEC (2008) e com a Resolução do CNE nº 04/2009, entendendo a educação inclusiva como a construção de uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade. Atualmente a Educação inclusiva realiza ação educativa com um caráter complementar e suplementar, quebrando uma barreira historicamente construída, que pregava que pessoas com deficiência deveriam estudar em escolas especiais longe do convívio da sociedade e dos alunos sem deficiência.

Hoje temos na Política Nacional da Educação Especial uma diretriz que enfatiza a Educação Especial como modalidade para a construção de sistema educacional inclusivo. Tudo isso trouxe por consequência a necessidade de transformação na qualidade do trabalho educacional. Nesse sentido, o professor que tem diretamente contato em sala de aula com o aluno, foi considerado um elemento chave para o sucesso dos processos de mudança propostos. Essa constatação trouxe uma grande preocupação com a formação dos professores e com o seu papel nos processos de aprendizagem.

Destacamos o AEE, realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais- SRM, como a atual proposta do Ministério da Educação- MEC de suporte à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas públicas do Brasil.

Diante de todo o exposto acreditamos que a constituição de uma educação inclusiva no Brasil tem como ponto de partida o professor, de modo que a reflexão sobre os desafios e as possibilidades de transformar seu trabalho em um ensino de qualidade são pontos cruciais nas discursões deste trabalho.

Acreditando que a formação é a base fundamental para que seja desenvolvido um

ISBN: 978-85-5757-065-8

ensino de qualidade no AEE, diante disso procuramos sustentação teórica em autores como: Borowski (2010); Brasil (2009); Brasil (2011); Cartolano (1998); Garcia (2013); Glat e Plestsch (2010); entre outros. Amparados nestes aportes teóricos buscamos compreender a docência e os desafios de oferecer um ensino de qualidade no AEE. Isto posto, as categorias de análises teóricas que estudamos foram: Educação especial, formação docente e AEE por entendermos que os estudos destas dão ao nosso trabalho o caráter científico e teórico necessário.

O AEE tem se tornado cada vez mais presente nas escolas dos Brasil, porém muitas escolas ainda não possuem no seu corpo docente profissionais com perfil, habilitados ou especializados para trabalhar com esse atendimento. Pensando nessa realidade temos como objeto de estudo deste trabalho, a docência frente aos desafios e possibilidades de um ensino de qualidade no Atendimento Educacional Especializado. Visando a concretização da pesquisa, partimos da seguinte pergunta: Como a professora de AEE da Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza compreende o desafio de oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos?

Com vistas a essa indagação, propomos como objetivos da pesquisa: Analisar o trabalho da professora de AEE da EMFSS a fim de perceber como a mesma compreende os desafios que vivencia diariamente; Conhecer a dinâmica de trabalho da Professora de AEE na Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza; Observar os desafios encontrados pela professora no desenvolvimento de suas atividades no AEE; Investigar como a professora transforma seu trabalho no AEE em oportunidade de aprendizagem para os alunos e Analisar as possibilidades de oferecimento de educação de qualidade no AEE no sentido de avaliar como a professora tem superado as dificuldades encontradas.

Essa problemática surgiu a partir da constatação acima exposta, sobre a realidade de muitas escolas em relação ao corpo docente para o AEE, bem como de uma inquietação pessoal e profissional, enquanto estudantes do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado/ UFERSA. Além disso, consideramos que pesquisar a realidade de professores que estão na carreira docente em AEE será uma oportunidade de compreender como se configura este trabalho na prática e ainda, com os seus resultados, poder ajudar a outros profissionais que sintam a necessidade de trabalhar pela primeira vez como professor da sala de SRM, professor de AEE.

2. AEE: UM PERCURSO TEÓRICO

Na prática pedagógica e ao observar o cenário educacional brasileiro percebemos que a educação inclusiva tem se tornado um tema debatido e estudado por professores e educadores em geral. A inclusão é ainda um desafio, porém quando é devidamente encarada pela escola comum provoca a melhoria na qualidade da educação. Entende-se com isto que aprimorar as práticas a fim de atender as diferenças deve ser não só uma possibilidade para a escola, mas um objetivo a ser alcançado. A transformação do ensino ao ser percebida por todos como um compromisso terá não só inclusão como produto, mas que trará novas alternativas pedagógicas que favorecerão a todos os alunos.

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a inclusão trazem práticas inovadoras

ISBN: 978-85-5757-065-8

e necessárias, como as Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE, que são asseguradas legalmente através da Política de Inclusão voltada para os serviços especializados, sendo subsidiadas principalmente pela a Resolução nº 4, de outubro de 2009, que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e o Decreto nº 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, atendimento especializado e outras providências.

No contexto educacional inclusivo a Política Nacional da Educação Especial possui uma diretriz que enfatiza a Educação Especial como modalidade para a construção de sistema educacional inclusivo, ela nos apresenta o Atendimento Educacional Especializado, que tem como função:

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. 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, p.10).

Compreende-se com isto que o AEE tem por objetivo promover a inclusão escolar, garantindo aos alunos com deficiência o acesso a um ensino de qualidade que lhes dará autonomia e proporcionará a construção de saberes escolares e de conhecimentos para a vida em sociedade. Para que isto aconteça o AEE deve ser articulado no Projeto Político Pedagógico da escola. Promover um AEE sincronizado com o PPP é a certificação de que o atendimento faz parte da escola como qualquer outra modalidade de ensino e demonstra o compromisso da instituição com seus alunos e com a inclusão. Para que esta harmonia aconteça, o professor deve participar ativamente da construção do PPP, garantindo assim que as necessidades reais da sala de aula sejam contempladas no projeto de forma real e contextualizadas.

Para que o AEE seja um trabalho desenvolvido com vistas a um ensino de qualidade a resolução nº 04, de outubro de 2009 enfatiza que o atendimento deve possuir um plano de trabalho que identifique as necessidades educacionais específicas dos alunos, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas. Nesse sentido, o MEC realiza o programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, para prestar o AEE de forma complementar e suplementar aos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial matriculados na rede pública de ensino.

A formulação e implementação da política pública inclusiva através das SRM caracteriza-se como a tentativa do governo de garantir o acesso aos serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade nas escolas comuns de ensino regular, concorrendo para a eliminação das barreiras existentes, promovendo o desenvolvimento inclusivo da escola e superando o modelo de escolas e classes especiais.

Nesta perspectiva compreendemos que esta sala possibilita o desenvolvimento da inclusão na escola, disponibilizando recursos e apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular. Estas salas fundamentam-se em marcos legais e princípios pedagógicos

ISBN: 978-85-5757-065-8

que pregam a igualdade de condições de aceso e participação no sistema educacional. Na sala de recursos, professor e aluno encontram um ambiente dotado de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos o que facilita os processos de ensino e aprendizagem na própria escola.

Articulando as ideias acima citadas acreditamos que o AEE e as SRM só se tornam propostas inclusivas possíveis a partir da discussão das políticas públicas voltas para a inclusão através do Plano Nacional de Educação- PNE, bem como do diálogo constante acerca da formação continuada de professores para atuar nesta área, onde neste trabalho enfatizamos o professor de AEE.

O Plano determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional e efetiva a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos através de grupos de metas que dizem respeito à redução das desigualdades e valorização da diversidade e metas voltadas para a valorização dos profissionais da educação e formação docente (inicial e continuada).

A educação especial é uma modalidade que perpassa os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira e atende a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em face desse público o PNE criou a meta 4 que versa:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.24)

Logo compreendemos que o plano pretende tornar efetiva a educação inclusiva e esta meta aponta o caminho a ser seguido pelas escolas a fim de garantir que os direitos dos alunos com necessidades educativas especiais sejam efetivados desde a educação infantil.

A formação inicial e continuada é condição essencial para que o professor assuma as atividades docentes de forma coerente, e as metas 15 e 16 do PNE pretendem que seja "[...] assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam." (idem, 2014, p.48). Com a devida formação acredita-se que os professores terão condições teóricas, científicas e práticas para desenvolver um ensino pautado em uma linguagem atualizada, estratégias pedagógicas contemporâneas e utilização das novas tecnologias, buscando adaptar-se aos parâmetros de educação e qualidade.

Considerando que, por meio dessa legislação os sistemas de ensino tem a incumbência de se organizarem para não só garantir o ingresso dos alunos, mas a garantia de uma qualidade educativa voltada às necessidades de todos de forma inclusiva surge então à experiência do professor de AEE que é apontado pela política educacional brasileira de inclusão como central para o sucesso da própria política.

A formação para a inclusão pensada para todos os professores dá aos profissionais o privilégio e o desafio de conviver com a diferença, porém isso não quer dizer que os

ISBN: 978-85-5757-065-8

profissionais que trabalham na educação especial em SRM e AEE não precisem de uma formação especifica, ao contrário, isto significa que ao chegar na formação específica, como uma especialização em AEE, os mesmos já possuem ideias básicas sobre inclusão na escola tornando assim seus estudos paralelos as práticas já desenvolvidas. Cartolano (1998) destaca que:

> Uma boa formação teórica e prática, básica e comum a todos, independente da clientela para a qual ensinarão no futuro, lhes garantirá uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças nesse campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e econômicas nelas presentes. (CARTOLANO, 1998)

Frente a essas discussões acreditamos que o professor, seja ele de educação especial, AEE ou não, deve ser um profissional qualificado, repleto de conhecimento teórico, prático e dotado de saberes relacionados às práticas sociais vigentes e tudo isso só será possível através da formação inicial e continuada. Uma formação consistente dá às bases necessárias para que o professor de AEE consiga compreender os desafios do seu trabalho como oportunidades de aprendizado e os transforme em conhecimento para seus alunos, tornando assim as dificuldades em possibilidades.

De acordo com a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial em seu Artigo 12 " Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial" (BRASIL, 2009). A resolução deixa bem explicita a importância da formação específica do professor de AEE, pois é esta que dará as bases teóricas necessárias para que a prática em sala de aula seja feita de uma forma coerente, significativa e consistente.

Ao pensar em formação, seja ela inicial ou continuada, é necessário superar a histórica dicotomia entre teoria e prática. Porém na formação continuada essa premissa possui ainda mais valor porque exige conhecimentos ainda mais amplos e profundos sobre o objeto de estudo, e essa compreensão só é possível quando teoria e prática caminham juntas. Trazendo essa ideia para a formação do professor de AEE, a consideramos pertinente por compreender que este profissional deve estar constantemente estudando e pesquisando sobre as necessidades de seus alunos de acordo com o público que atende.

Com base nas ideias pregadas pela resolução nº4/2009 e com o decreto nº 7.611/2011 compreendemos que o AEE é um atendimento desenvolvido pelo professor com especialização em parceria com o professor da sala regular, no contra turno das aulas regulares e o professor, além de ser "multifuncional" por trabalhar com várias especificidades ao mesmo tempo deve ainda dar orientações à família e buscar articulações com profissionais externos a escola, toda esta carga de atribuições enfatiza ainda mais a necessidade do professor de AEE possuir uma formação continuada que dê bases para que seu trabalho seja desenvolvido de forma coerente. Percebemos então que o docente de AEE não tem como única atribuição o atendimento em si ao aluno, suas atribuições estão atreladas a outras ações que promovem os recursos de acessibilidade. Esse pensamento é reforçado por Garcia ao afirmar que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> [...] o modelo de atendimento proposto pela atual política faz do professor de educação especial um ser multifuncional, denominação atribuída às salas de recursos que atendem a todos os tipos de alunos da modalidade o professor do AEE se transforma em um gestor de recursos de aprendizagem. (GARCIA, 2013, p.116)

Nesse sentido, vislumbramos que este professor precisa ter uma formação específica para assim desenvolver uma prática pedagógica consistente confrontando teoria e prática. Através da formação continuada ele construirá saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais bem como saberes e fazeres pedagógicos e de gestão que beneficiaram o seu trabalho.

Diante do exposto cremos ser pertinente refletir sobre as ideias de Glat e Plestsch que levantam uma questão muito importante:

> O grande desafio posto [...] é formar profissionais/ educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana. Neste sentido devem ser preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdos que permitam a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. (GLAT e PLESTSCH, 2010, p. 349)

A partir do descrito, torna-se evidente a importância da formação do professor do AEE abranger diversos e aprofundados conhecimentos. Nesta formação é interessante superar visões simplistas de igualdade, possibilitando a experimentação do ofício docente e dos conhecimentos que a educação especial construiu ao longo da sua história.

Em virtude da complexidade das habilidades e conhecimentos que o AEE vai exigir, sobre os mais diferentes tipos de alunos matriculados em todos os níveis e modalidade de ensino além da capacidade de atuar em diferentes ambientes educacionais apontamos que a formação do professor de AEE deve ser permeada por uma constante reflexão da prática e construção e reconstrução do trabalho possibilitando assim que um ensino de qualidade no AEE saia do papel e torne-se realidade.

2.1 O caminho da pesquisa

O local escolhido para desenvolvermos esta pesquisa, foi a Escola Municipal Filomena Sampaio de Souza, localizada na cidade de Portalegre, RN. O município Conta com uma população estimada de 7.861 habitantes segundo dados do IBGE em 2016. Localizado no Auto Oeste potiguar, interior do estado.

Como Sujeito de pesquisa escolhemos a professora Aparecida Costa Moura, que trabalha pela primeira vez como professora de AEE em 2017. O interesse em estudar a professora se deu através da curiosidade em entender quais os desafios encontrados por uma professora que ingressa na docência de uma sala de AEE para oferecer ensino de qualidade aos alunos com deficiência, transformando a realidade de desafios e dúvidas em possibilidades de sucesso.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Adotamos neste trabalho, a abordagem de investigação qualitativa, pois compreendemos que esta possibilita um olhar mais próximo e subjetivo do objeto de estudo, percebendo-o como algo social, permeado de representações.

Dialogando com Goldenberg, 2004 compreendemos que a abordagem qualitativa foi de grande valia para este trabalho por entender que a preocupação nossa enquanto pesquisadores centrou-se não na representatividade numérica, mas com a compreensão do trabalho da professora pesquisada numa perspectiva social investigando sua subjetividade e singularidade. De acordo com a autora, acima citada, "[...] Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. [...]" (Goldenberg, 2004. p.53) para tanto foi necessário ser criativa, flexível e sensível, qualidades que tornaram o trabalho positivo e significativo.

A fim de obter resultados socialmente relevantes optamos pelo tipo de pesquisa participante ou participativa, compreendendo que:

> O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. (SCHMIDT, 2006, p. 14)

Conversando com as ideias do autor acreditamos que a pesquisa participante apresentou grande relevância metodológica, pois o acompanhamento dos atendimentos desenvolvidos pela professora em sua sala de aula, nos fez perceber como ela vem desenvolvendo seu trabalho no AEE qual a metodologia utilizada, como se da à relação entre ela e os alunos, como as atividades são desenvolvidas, quais as maiores dificuldades e como ela tem superado os desafios que encontra a cada dia.

A construção dos dados é uma das partes fundamentais de uma pesquisa, escolher técnicas apropriadas é uma das partes mais importantes do trabalho. Diante dessa consciência utilizamos como primeira técnica de pesquisa a entrevista semi-estruturada ou pautada

> [...] Pode-se definir a entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe fórmula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação. (GIL, 2008, p. 109).

Percebemos com isso que através da entrevista conseguimos informações acerca do que a colaboradora sabe, sente e acredita, investigando, assim, o que há de mais subjetivo em seu trabalho como professora de AEE.

O segundo instrumento empregado foi observação participante (GIL, 2008), entendendo que ao conduzi-la adequadamente, por meio de um roteiro de observação, conseguimos observar aspectos esperados, inesperados e surpreendentes que possivelmente não seriam revelados através de outra técnica diretiva. Percebemos com isto que a investigação através da observação de atividades humanas trouxe informações sobre fenômenos novos e inexplicados

ISBN: 978-85-5757-065-8

que incentivaram a todo instante nossa curiosidade enquanto pesquisadora. Utilizamos como instrumento de registro o diário de pesquisa. No diário foram anotadas nossas impressões, trazendo reflexões sobre tudo que vemos de interessante na observação, não foi necessário descrever todos os acontecimentos e sim tudo que fez sentido, que despertou reflexões ou sentimentos sobre a pesquisa.

Esses instrumentos de registros nos auxiliaram no processo de coleta de dados e tornaram nossa pesquisa clara e consistente em seus aspectos metodológicos.

2.2 Trilhando o caminho e aprendendo com a realidade: da teoria à prática

Compreender a docência frente aos desafios e possibilidades de um ensino de qualidade no AEE foi uma tarefa complexa, primeiramente porque discutir a docência é algo sensível, que muitas vezes perpassa nossas vontades e concepções invadindo o mundo pessoal, de modo que manter um distanciamento para não afetar a pesquisa com nossas vontades próprias foi um desafio constante, porém de grande valia. E segundo por exigir que conseguíssemos perceber no trabalho da professora pesquisada como ela tem transformado os desafios encontrados no trabalho em possibilidades de aprendizado para os seus alunos a partir da formação que ela possui.

Os dados da pesquisa foram colhidos através de uma entrevista semi-estruturada e da observação participante que resultou em várias conversas informais, porém de grande utilidade para o estudo. No que se refere à interpretação dos dados, estes foram discutidos e analisados a luz do referencial teórico construído tomando o problema de pesquisa, os objetivos deste estudo e a experiência da pesquisadora a partir da análise textual discursiva como nortes a serem seguidos.

A colaboradora deste estudo foi a professora de AEE da EMFSS, que possui formação inicial em pedagogia e especialização em psicopedagogia e em educação inclusiva (universidade de Uberlândia, 2014) na modalidade EaD. A mesma trabalha na educação desde 1998 com experiência em: ensino fundamental (anos iniciais), Educação Infantil e ingressou no AEE em 2017. Com suas palavras afirma que “vê a educação como um desafio que a eleva enquanto pessoa e acredita ser um trabalho positivo por enxerga-lo como algo que pode também elevar aos outros” (Excerto da fala da Professora Colaboradora, 2017). Este discurso mostra o comprometimento da professora com a educação, e evidencia seu compromisso de através do seu trabalho promover o melhor para os seus alunos, onde entendemos esse melhor como um ensino de qualidade.

A participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido juntamente com uma explicação dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos de coleta de dados. A coleta foi concebida através da assinatura do termo e aconteceu nas dependências da SRM da EMFSS.

Por meio dos estudos teóricos, da entrevista e da observação participante contatou-se que a docência no AEE é permeada por muitos desafios, um destes, citado pela professora é o não oferecimento do atendimento em contra turno as aulas regulares conforme determina a legislação que versa: “Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolarização" (BRASIL, 2009, p.2). Segundo dados colhidos com a professora, à prática de oferecer o atendimento no turno das aulas regulares é uma cultura na escola, ela afirma que segundo a direção já se tentou mudar este hábito, porém as famílias não trazem as crianças para o atendimento em outro horário por motivos próprios. Para a colaboradora esse é um dos fatores que influenciam negativamente o desenvolvimento dos alunos, pois ao tirar-lhes da sala regular para os atendimentos os mesmos perdem momentos ricos de interação na sala regular com os outros alunos e com os conteúdos escolares.

Em diálogo com os referenciais teóricos estudados compreendemos que o professor de AEE precisa do apoio e cooperação contínua da família para juntos estabelecem estratégias que favoreçam o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, porém quando indagada sobre o que tem achado mais complexo no trabalho no AEE a colaboradora é categórica ao responder:

> O mais difícil é a parceria com a família, muitos alunos ainda faltam às aulas e parte dos motivos que levam a isso é a família que é ainda muito restrita a certos tabus, por isso considero uma luta constante. Mas aos poucos estamos superando isso e vencendo algumas barreiras. (Excerto da fala da Professora Colaboradora, 2017)

A partir desta consideração feita pela professora voltamos nosso olhar de pesquisadora para a necessidade de considerar também o papel da família nos processos de aprendizagem dos alunos, sendo a parceria entre família e escola fundamental para um bom trabalho no AEE. O professor precisa conversar com seus alunos e familiares acolhendo desejos e intenções, interpretando as intenções, os sentimentos e as diferentes formas de comunicação e ação para compreender se o trabalho que vem desenvolvendo, a metodologia, os recursos estão sendo aceitos positivamente por todos beneficiando assim o desenvolvimento do estudante e quebrando a resistência da família.

No AEE as atividades devem buscar o princípio da aprendizagem significativa, atividades que surjam a partir da experiência dos alunos de forma positiva, interessante, cheia de significados e sentidos, em outras palavras de maneira organizada através de um planejamento individualizado que identifique as necessidades educacionais específicas dos alunos, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (BRASIL, 2009).

Para a colaboradora desta pesquisa "a grande diferença do AEE para o atendimento regular é o planejamento que tem mais foco" (Excerto da fala da Professora Colaboradora, 2017), em conversas informais a mesma relatou que produziu um plano geral de atendimento e também um específico para cada aluno. Montou ainda o Plano Educacional Individualizado PEI em concordância com a coordenação pedagógica. O PEI é segundo a mesma um plano bimestral, porém a cada semana é feito também o planejamento semanal com atividades propostas de forma flexível a fim de atender as necessidades específicas de cada aluno. Para a colaboradora a flexibilidade nos planos é fundamental para conseguir desenvolver um trabalho positivo no AEE.

Observa-se que há um consenso na literatura estudada e nos documentos legais da necessidade da elaboração desses planejamentos e que eles acomodem as reais necessidades

ISBN: 978-85-5757-065-8

dos alunos, buscando inclui-los e essa capacidade de produzir planos com essas características só é possível através de uma formação consistente, sendo necessário para isso um professor reflexivo e criativo que utiliza a prática como instrumento para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Comunicando-se com as ideias de Glat e Plestsch (2010), acreditamos que o professor que participa como sujeito ativo no planejamento é aquele que aprende a ser pesquisador de sua própria prática, realizando a relação teoria e prática através de pesquisas, cursos, projetos e outras atividades integradoras que promovem o debate crítico sobre o ensino.

O PPP da escola é também um ponto muito importante para a promoção de um ensino de qualidade, ele deve ser uma proposta inclusiva e elaborado a partir de uma parceria da gestão e os demais membros da escola, a fim de cumprir a proposta do PNE que prevê a transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, apontado as SRM o AEE e a formação como o caminho para alcançar esse objetivo. Na entrevista a colaboradora afirmou que não participou da elaboração do PPP por ser recém-chegada a escola, mas é ciente que o mesmo contempla uma proposta inclusiva e a gestão busca viabilizar o trabalho no AEE de forma a contribuir para a aprendizagem dos alunos. (Excerto da fala da Professora Colaboradora, 2017).

Outro ponto importante destacado pela professora é a própria SRM e seus equipamentos pedagógicos e tecnológicos, pois ela entende que as tecnologias assistivas têm beneficiado significativamente suas ações, transformando os desafios em possibilidades de aprendizado, haja vista que permite aos alunos ter mais autonomia, ela afirma:

> [...] ao manusear o notebook, meus alunos com dificuldade motora tem a oportunidade de se desenvolver, e os jogos educativos no computador são ferramentas muito importantes, pois os alunos demonstram bastante interesse e aprendem conteúdos escolares através deles. (Excerto da fala da Professora Colaboradora, 2017)

Percebemos com esse depoimento que as tecnologias assistivas e os recursos de tecnologia podem promover a acessibilidade garantindo o direito de aprender dos estudantes com deficiência, seja por adequação de materiais e produção de materiais que facilite o acesso ou pelo uso de um computador por exemplo. Entretanto é preciso atentar-se para este ponto:

> O professor de AEE não deve se limitar a colocar como específico o recurso de tecnologia como sendo seu principal instrumento de sua ação. O recurso é imprescindível se com a ação pedagógica trouxer o estudante para o envolvimento do aprender, tanto em sala de recursos multifuncionais como em sala de aula regular e em outros espaços que se fizerem necessários. (BEDAQUE, 2015, p. 55)

Evidencia-se com isto que a participação dos estudantes com deficiência em atividades diversificadas deve ser o foco do trabalho dos professores, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia através de vários exercícios.

As dificuldades e desafios encontrados no AEE evidenciam a necessidade de promovermos uma educação centrada nos princípios da inclusão e da colaboração desde a

ISBN: 978-85-5757-065-8

educação infantil, promovendo um espaço pedagógico de fortalecimento de vínculos entre professor e alunos, aluno e escola e família e escola. Na pesquisa constatamos que a professora pesquisada compreende que o desafio de promover um ensino de qualidade no AEE é possível e ela vem constatando isso através dos avanços e aprendizados demonstrados pelos alunos dia. Em entrevista a colaboradora apontou que:

> Os alunos entendem meu trabalho como relevante, percebo isso através da conquista do carinho e da atenção deles, alunos que não gostavam de vir para a SRMS hoje frequentam com prazer e os familiares também me demonstram essa valorização através de agradecimentos e respeito pelo meu trabalho". (Excerto da fala da Professora Colaboradora, 2017)

A transformação dos desafios do trabalho no AEE em possibilidades de aprendizado é evidenciada claramente nesta fala da professora, pois ela compreende que apesar das dificuldades e dos limites ainda postos os seus alunos estão tendo avanços significativos na aprendizagem, no relacionamento, na autonomia e na construção de conhecimento de uma forma geral. Evidenciar isso num país onde são muitos os desafios para garantir o usufruto de uma educação de qualidade é algo engrandecedor, isso só é possível através de uma pedagogia pautada em princípios de igualdade, solidariedade e inclusão.

Soma-se a isso a importância da formação- inicial e continuada- que possibilitam a experimentação dos sabres teóricos e práticos necessários para que o trabalho no AEE seja feito com vistas a uma educação de qualidade. Acreditamos finalmente que a aquisição de competências e habilidades pelo aluno está intimamente ligada ao apoio e orientação do professor para seu efetivo desenvolvimento e certamente isto ocorre de forma mais intensa quando, a partir de sua formação, o professor alimenta sua própria capacidade reflexiva no trabalho.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E AEE UMA TRILHA DE DESCOBERTAS

A partir das discussões aqui desenvolvidas foi possível elaborar algumas sínteses acerca da dinâmica que envolve a educação inclusiva no Brasil, a formação do professor de AEE e os desafios e possibilidades que este encontra para promover um ensino de qualidade. Primeiro constatamos que a educação inclusiva no país é subsidiada por vários dispositivos legais como resoluções e decretos de lei que buscam garantir uma educação de qualidade para todos, dando orientações e suporte para que a educação inclusiva seja efetiva em todas as escolas públicas. Segundo, entendemos que a formação do professor é a base fundamental para que as políticas inclusivas possam ser concretizadas na prática e terceiro observamos através da prática da professora pesquisada que a educação inclusiva desenvolvida nas SRM ainda enfrenta muitos desafios, porém estes podem ser superados e transformados em oportunidade de aprendizagem significativa para os alunos.

Consideramos, a partir dos conhecimentos construídos, que as políticas públicas vêm dando o subsídio necessário para que o AEE aconteça efetivamente na escola e que a formação inicial em Pedagogia e a formação continuada são de extrema importância para o trabalho do

ISBN: 978-85-5757-065-8

docente de AEE, pois da às bases teóricas para que o trabalho seja desenvolvido de acordo com os aspectos legais e pedagógicos necessários. Contatamos que ainda existem dificuldades para que um ensino de qualidade aconteça na sala pesquisada, desafios relacionados principalmente as famílias dos alunos, que ainda são repletas de preconceitos e não acreditam completamente na educação inclusiva. Toda via, acreditamos que a professora pesquisada vem conseguindo transformar esses desafios em oportunidade de aprendizagem para seus alunos, através da compreensão de que um ensino de qualidade no AEE é possível através da formação e da parceria entre escola e família.

Concluímos com nossos estudos e análises, que este trabalho alcançou os objetivos que almejava e esperamos que com ele possamos contribuir com as discussões e reflexões acerca das políticas inclusivas, da formação do professor e do próprio Atendimento Educacional Especializado apontando através do *corpus* uma experiência, por nós considerada positiva, de trabalho e de transformação dos desafios em possibilidades de um Atendimento Educacional Especializado de qualidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015.

BOROWSKI, Fabíola. **Formação continuada de professores**: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

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

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009a. Seção 1. p. 17.

_____. Decreto n° 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. p. 12

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do plano nacional de educação**. Brasília, DF, 2014.

CARTOLANO. Maria Teresa Penteado. **Formação do educador no curso de pedagogia: A educação especial.** Cad. CEDES vol.19 n.46 Campinas Sept. 1998

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT. Rosana. PLETSCH. Márcia Denise. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010 Disponível em: <*http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial*>

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.

SCHMIDT, Maria luisa sandoval. **Pesquisa participante**: alteridade e comunidades interpretativas. Psicologia USP, 2006**.**

ISBN: 978-85-5757-065-8

PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA AUTISTAS: ELABORAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO UTILIZANDO A PSICOMOTRICIDADE COMO ENSINO

Paula Gomes da Silva
Michelle Sales Belchior

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a elaboração de um Plano de atendimento educacional especializado enquanto prática de ensino, por meio do estudo da psicomotricidade, especificamente as habilidades visuoperceptivas. Dessa forma esperamos desenvolver habilidades psicomotoras visuoperceptivas em alunos com transtorno do espectro autista, enquanto recurso para a aprendizagem. Utilizamos a pesquisa bibliográfica como fonte para elaborar as atividades aqui propostas no plano. Contamos com referências da especialização em AEE da Universidade Federal do semi árido, preparadas para este curso, livro e artigos cujo tema se aproximavam do estudo proposto. Dentre os autores estão Bedaque (2015), Falkenbach (2010), Surian (2010), Freire (1996), a Secretaria de Educação Especial e, como destaque, Fonseca (2008) , cujo tema central é a psicomotricidade e o desenvolvimento da aprendizagem.. Foi utilizado o modelo do plano proposto por Bedaque (2015) adaptando-o quanto a proposta da pesquisa referente as atividades psicomotoras. Os resultados desta elaboração foram descritos em dez atividades, contemplando as cinco capacidades perceptivo visual, sendo elas Fonseca (2008):" Relações espaciais; figura de fundo; coordenação visuo motora; consistência de forma e Posição no espaço. Esperamos que a partir desse plano de atendimento tenhamos contribuído para uma prática educativa lúdica, organizada enquanto rotina, para estimular a aprendizagem e despertar o interesse do aluno com transtorno do espectro autista, a fim de favorecer o ensino junto aos professores da sala de atendimento educacional especializado, sala de ensino regular comum e contribuir para a efetivação de uma política de inclusão escolar cujo maior interesse está em desenvolver no aluno com necessidades educacionais especiais o desejo de permanecer cotidianamente no ambiente escolar a partir de novas práticas educativas.

Palavras-chave: PLANO DE ATENDIMENTO; TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA PSICOMOTRICIDADE.

ABSTRACT

This study proposes the elaboration of a special educational service plan as a teaching practice, considering the studies on psychomotricity, specifically visual-perceptual skills. We aim to develop visual-perceptual psychomotor skills in autistic students as a resource to help them in the learning process. The plan was developed through a careful bibliographical research. The theoretical background of this research is based on the works developed in the Specialized Educational Service specialization course of the *Universidade Federal Rural do Semiárido* (Federal Rural University of Semiárido - UFERSA), books and articles that also discussed the theme here proposed. Authors such as Bedaque (2015), Falkenbach (2010), Surian (2010), Freire (1996) and the Special Education Secretariat of Brazil (2008) were also part of our theoretical background, having Fonseca as our main reference, since this author's works has a great focus on psychomotricity and learning development. The plan was developed based on the plan suggested by Bedaque (2015) and adapted to the goals of this research, in what refers to the psychomotor activities. The results were described in ten activities, covering the five

ISBN: 978-85-5757-065-8

visual-perceptual skills, that according to Ferreira (2008) are: spatial relations, figure ground; visual-motor integration; form constancy and position in space. We hope that this plan can contribute to a playful educational practice, organized as a routine, to stimulate learning and make autistic students become interested, in order to help both teachers who deal with special educational service teaching in special rooms and those who are in the school classrooms, contributing to an effective school inclusion policy that aims to make students with special education needs wish to stay and be part of the school environment, from learning through new educational practices.

Key-words: SERVICE PLAN; AUTISM SPECTRUM DISORDER; PSYCHOMOTRICITY.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi pensado na perspectiva de construir um plano de atendimento educacional que contemple a aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista, mais especificamente as capacidades perceptivo-visuais (psicomotricidade). Sabemos que o autismo, segundo Surian (2010, p.10) é um "transtorno do desenvolvimento neuropsicológico que se manifesta através de dificuldades marcantes e persistentes na interação social, na comunicação e no repertório de interesses e de atividades". A partir deste conceito, buscamos, através da psicomotricidade, proporcionar aos alunos uma estratégia para prender sua atenção e favorecer a construção de uma rotina durante as sessões que acontecem nas salas de Atendimento Educacional Especializado a partir de atividades visuoperceptivas. Pensamos neste trabalho desde o início desta especialização, pois trabalho com o transtorno do espectro autista e uma construção de rotina desenvolvida a partir da psicomotricidade, poderia proporcionar aos alunos um bom desenvolvimento em atividades voltadas para o aprendizado. Formulamos este estudo a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, e observando o cenário escolar em que atuamos, desejando favorecer a aprendizagem em crianças com autismo, desenvolvendo um plano de atendimento voltado para as capacidades perceptivo visuais do aluno, durante parte das sessões de atendimento semanais de que participam. As atividades visuais perceptivas podem despertar na criança com autismo um maior interesse em realizar a atividade, uma vez que estes alunos, geralmente interagem com objetos ou mantém uma fixação em algum objeto com maior facilidade do que interagem com pessoas. Através da elaboração aqui proposta, os professores do AEE poderão aplicar junto ao aluno e desenvolver mais um meio de ensino enquanto prática educativa, tanto com os autistas quanto com os demais alunos que participam das atividades da sala de atendimento. Dentre as estratégias de ensino, pensamos em organizar um espaço para favorecer esta prática educativa no ambiente da sala de Atendimento Educacional Especializado.

Para Freire (1999, p. 45) "O importante não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das instituições, mas submetê-las a análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica". Procuramos, então, indagar em nossa construção, atividades que favorecessem uma prática educativa lúdica , cuja realidade se estabelece a partir de atividades que são elaboradas de modo criativo o qual tem por finalidade desenvolver o interesse da criança durante sua prática e de maneira prazerosa alcançar o interesse do aluno autista, transformando o ambiente escolar com atividades envolvendo brincadeiras, por isso

ISBN: 978-85-5757-065-8

escolhemos a psicomotricidade como meio de ensino para elaborar um plano lúdico junto ao interesse infantil.

A psicomotricidade tem alcançado bastante espaço na área de inclusão. Na verdade, ela conduziu o olhar dos educadores partindo do pressuposto de que os alunos gostam de utilizar o corpo para interagir com pessoas e objetos, uma vez que esta ciência trata do estudo do movimento humano e todos em seu desenvolvimento de modo cotidiano utilizam-se dela para conviver, aprender e relacionar-se afetivamente. Segundo Fonseca (2008, p. 15) "A motricidade torna-se, assim simultânea e sequencialmente a primeira estrutura de relação e de co-relação com o meio {...}". Vemos que o movimento humano é algo espontâneo, onde vamos descobrindo o meio que nos cerca e interagindo com ele a partir das possibilidades do movimentar-se. Este tema foi pensado para que a integração entre a sala de AEE e a psicomotricidade pudesse ser efetivada, propagando na prática de ensino da escola o exercício constante de desenvolvimento de habilidades motoras e psicológicas no aluno com autismo, favorecendo o dinamismo para que, em sua rotina, ele possa, durante a prática das atividades, aprender a partir do brincar, de maneira lúdica a despertar o interesse por essas atividades. Segundo Fonseca (2008, pg. 266):

> A linguagem não se limita ao processo auditivo-verbal. Nela estão internalizados ou incorporalizados inúmeros processos tátilcinestésicos, proprioceptivos, vestibulares, posturais, somatognósicos, atencionais e, obviamente, visuais, visuomotores, etc., de grande importância cognitiva.

A rotina e o movimento fazem parte do cotidiano da criança autista. Interessante perceber que a comunicação ou a ausência desta comunicação verbal é uma característica do TEA (Transtorno do espectro autista) (SURIAN,2010 pg. 10). Analisando isso, percebemos que a práxis das capacidades perceptivo visuais nos são úteis para aproximar a comunicação verbal ou não verbal do desenvolvimento para a aprendizagem utilizando a psicomotricidade como uma possível resposta para o processo de aprendizagem em alunos com autismo, e, para tal, pensamos em elaborar estas atividades de rotina, em um espaço a ser construído nas salas de AEE, com objetos que organizadamente utilizaremos durante as atividades psicomotoras elaboradas.

Pensando em construir saberes e potencializar a partir da elaboração de atividades o aprendizado do aluno autista, esperamos que esta construção envolvendo o estudo de tarefas psicomotoras com habilidades visuoperceptivas possa melhorar o plano de atendimento educacional especializado, especificando através dessas atividades uma rotina de ensino para o autista, favorecendo a condução deste processo como prática educativa fundamentada teoricamente para proporcionar um ambiente escolar democraticamente inclusivo. Acreditamos que o recurso de atividades psicomotoras envolvendo repetidas práticas educativas e organizada rotineiramente dentro de duas sessões de trinta minutos cada, possa fomentar no aluno com autismo a prática das funções executivas que são: "processos de controle e coordenação do funcionamento do sistema cognitivo e abrangem a capacidade de deslocar e manter a atenção em informações pertinentes para completar uma tarefa, fazer planos{...}"(SURIAN, 2010

ISBN: 978-85-5757-065-8

pg. 77) as quais no autismo são tão debilitadas por causa do transtorno. Neste processo de elaboração pensamos na inclusão escolar através desta estratégia de ensino, respeitando as habilidades e afetos na interação com objetos observados nas crianças com TEA.

Dentro do processo de inclusão escolar, necessitamos que os alunos permaneçam na escola e funcionalmente participem dela. Para tal é necessário um novo olhar, uma nova aprendizagem e métodos de ensino que correlacionem a diferente clientela escolar

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Este estudo é de natureza qualitativa, pauta-se em pesquisa bibliográfica, uma construção/elaboração de atividades psicomotoras envolvendo especificamente capacidades perceptivo-visuais a serem realizadas como prática de ensino nas salas de AEE, sendo a pesquisa pautada em análise documental e de livros. Observamos na leitura do trabalho proposto por Falkenbach, Diesel e Oliveira (2010, p. 204), que "As sessões são desenvolvidas em uma rotina composta pelos ritos de entrada e de saída e o momento do brincar". Durante a elaboração deste plano de atendimento utilizaremos a rotina, o momento de entrada e o brincar como base para o cronograma de atividades propostas. Esta pesquisa deverá ser desenvolvida durante as sessões de atendimento da Escola Municipal Marineide Pereira da Cunha, localizada no município de Mossoró–RN, tendo como população os alunos com TEA (Transtorno do espectro autista) dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tal elaboração contamos com diversos autores, tais como Fonseca, Falkenbach e Surian, além dos livros e bibliografias utilizadas nesta especialização em Atendimento Educacional Especializado. Descrevemos adiante o plano com as atividades direcionadas envolvendo a psicomotricidades como ensino.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 Resultados/Discussão

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA O PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

A. **Plano de atendimento:**

1- **Objetivo:** Desenvolver habilidades psicomotoras visuoperceptivas em alunos com autismo, enquanto recurso para a aprendizagem.

2- **Organização do atendimento:**

Período: Do mês de março a dezembro

Frequência: Duas vezes por semana

Tempo: Trinta minutos

Composição do atendimento: ( ) Coletivo (x) Individual

Outros: pode ser praticado de modo coletivo também.

3- **Atividades a serem desenvolvidas no atendimento do aluno:**

ATIVIDADES PSICOMOTORAS ENVOLVENDO CAPACIDADES PERCEPTIVO VISUAIS.

1- Atividade de encaixar figuras geométricas, efeito quebra cabeça;
2- Atividade de encaixar círculos coloridos, cada cor representando um número, de um até cinco (1- amarelo; 2- verde; 3- vermelho; 4- azul e 5 –preto)
3- Atividade de colocar bolinhas coloridas dentro de frascos com as cinco vogais (A – Azul; E – Preto; I – Verde; O – Vermelho; U- Branco)
4- Manusear Caixas de vários tamanhos, de DVDs, caixas de fósforo e outros tamanhos de caixas;
5- Manusear livros de vários tamanhos, gibis e revistas;
6- Colocar cada símbolo em uma caixa, cujo tamanho seja equiparado ao do objeto. Exemplo: guardar as vogais de EVA em uma caixa, os números utilizados em outra e as figuras geométricas de encaixe em outra.
7- Retirar cada símbolo das caixas e ordená-los colocando em uma posição legível e ou entendível;
8- Quadrinho mágico, utilizá-lo para desenhar figuras, linhas e depois pedir para o aluno repetir os desenhos;
9- Utilizar folhar em branco claras com fundos escuros desenhados para que o aluno acompanhe os desenhos sugeridos;
10- Se deslocar no ambiente delimitado para realização das atividades e observar os livros revistas e histórias taticamente explorados durante as aulas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4 - Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno: Poderão ser confeccionados materiais reciclados, brinquedos alternativos como sugestão**.**

5 - Adequação de Materiais: O material terá que ser leve, sem perigo, ao ser lançado, de machucar o aluno, além de ser adequado ao interesse do aluno, com imagens e figuras prediletas, escolhidas pelos alunos.

6 - Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos: Brinquedos de encaixe com figuras geométricas; brinquedos de madeira fixados no tablado de EVA; Vogais de EVA; Figuras de Desenhos impressos nos brinquedos para estimular o brincar; revistas, gibis, livros, caixas de vários tamanhos;

7 - Tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e da produção de materiais: Professora da biblioteca e ou qualquer professor que tenha habilidades manuais para confeccionar o material e a orientação do Professor de educação física para a organização e confecção dos brinquedos.

8 - Profissionais da Escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:

(x) Professor de sala de AEE
(x) Professor de Educação Física
( ) Colegas de turma
(x) Diretor Pedagógico
(x) Equipe Pedagógica ( ) Outros Quais:

B. Avaliação dos resultados

1- **Indicação de formas de registro:** De acordo com a evolução do aluno no encaixe; aprendizagem de números; cores; vogais; letras; imagens; visualização e reconhecimento de histórias; desenhos etc.

C. **Reestruturação do plano**

Fonte: Bedaque (2015, p. 50 – 51)

Este plano de atendimento foi preenchido a partir do estudo realizado nesta pesquisa sobre atividades perceptivo visuais. O modelo do plano é um recorte do sugerido por Bedaque.

Para Getseman apud Fonseca (2015, p. 262) existe "a ideia de que um treinamento perceptivo-visual promove o potencial de aprendizagem não-verbal e verbal", o que nos fez perceber o quanto as habilidades visuoperceptivas podem favorecer a aprendizagem da criança com autismo, já que a comunicação verbal é franca e para SURIAN (2010, pg. 13) "o

ISBN: 978-85-5757-065-8

autismo é caracterizado por uma persistente carência de comunicação".

Para Frostig apud Fonseca (2015, p. 282)

> É no jogo de diálogo e interação entre a informação visual, a informação auditiva e a informação tátil-cinestésica que a criança apreende os objetos e suas respectivas estruturas, e se articula e dinamiza todo o processo cognitivo, o qual, por sua vez, permitirá a descoberta dos seus atributos, propriedades e significados.

Esperamos poder ensinar a partir da elaboração lúdica do brincar enquanto construção cognitiva de funções executivas que possam, a partir de recordação e da memória, favorecer o aprendizado das crianças com autismo. Dentro da elaboração de atividades aqui sugeridas, contemplamos esta ação tátil cinestésica nas atividades 1, 2 e 3, atribuindo ao que chamamos de coordenação visuo-motora este desenvolvimento tátil cinestésico. A partir dessas atividades, podemos questionar, indagar o aluno acerca das "Relações espaciais: competência que consiste na capacidade de reconhecer e de detectar a posição de dados espaciais em objetos, figuras, pontos, letras ou números entre si, na sua relação com o indivíduo" (FONSECA, 2015, p. 285). A relação entre o aluno e seu meio exterior é concreta nas atividades aqui propostas. A aproximação repetida do que se vê e o que se faz taticamente pode ajudar no processo de aprendizagem do aluno.

Nas Atividades 4 e 5 trabalhamos a consistência de formas advindas do livro com caixas de diversos tamanhos. Observamos também a intensidade de força que implica no deslocamento de cada objeto. Segundo Fonseca (2015, p. 284), o reconhecimento das formas "também ocorre no reconhecimento de letras cujos traços componentes se confundem". Utilizar as predileções do aluno na confecção do material faz toda a diferença, pois a permanência deste aluno na sala e no processo de ensino aprendizagem será bem mais frequente.

Durante as atividades 6 e 7, além da criança estar em um ambiente delimitado com cores de figuras, a posição espacial será trabalhada permitindo que estes alunos organizem a área colocando dentro de uma caixa de sapatos cada símbolo trabalhado durante a aula: os números ficarão em uma caixa, as vogais e as figuras geométricas também.

Nas atividades 8 e 9 desenvolvemos a figura de fundo como meio de ensinar a manusear o lápis, iniciar a escrita utilizando o material que nos auxilia em sala de aula.

Para finalizar a rotina e para sairmos do local onde trabalhamos a psicomotricidade, situamos o aluno do local e espaço. Mais uma vez observamos as formas dos livros, revistas e gibis utilizados na aula e nos deslocaremos para outro espaço da sala de atendimento.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter contribuído para uma prática educativa que, elucidando as capacidades perceptiva visual do aluno com TEA, possa ajudar a desenvolver a rotina de inclusão na escola de ensino regular, levando em consideração esses fatores: o interesse do aluno com TEA por atividades (envolvendo objetos); seu comportamento afetivo durante a práxis; a interação com objetos e o favorecimento desta prática como estímulo das funções executivas. Desejamos

ISBN: 978-85-5757-065-8

desenvolver essas atividades nas salas de AEE. Observando o processo de aprendizagem como o produto de todos esses fatores, elaboramos essas atividades psicomotoras pensando também na organização de rotina nas salas de aula das escolas regulares de ensino.

Nesta elaboração, obtivemos um Plano de atendimento que contemplou o que foi aqui proposto, conseguimos pensar em atividades que envolvessem as capacidades perceptivo motoras e desse modo alcançamos os resultados esperados. Para tanto, necessitamos efetivar esta construção a partir da consolidação desta prática na sala de AEE das escolas. Partimos da necessidade de promover na escola regular a inclusão, favorecendo uma prática educativa que desenvolva a aprendizagem nos alunos com transtornos do espectro autista, para fomentar a inclusão escolar, observando que "Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular{...}" BRASIL (2007). Nos propomos a desenvolver na escola, este plano de atendimento a partir desta elaboração.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, S. A. At**endimento Educacional especializado**. Mossoró: EDUFERSA, 2015. 68p.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2017.

FALKENBACH, A. P.; DIESEL, D.; OLIVEIRA, L. C**.** O jogo da criança autista nas sessões de psicomotricidade relacional. In: **Rev. Brasileira de ciências do esporte**. Campinas, v.31, p. 203-214. Jan. 2010.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 577 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 141p.

SURIAN, Luca. **Autismo: informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde**. São Paulo: Paulinas, 2010.

A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: O OLHAR DAS PROFESSORAS DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE BAYEUX – PB

Rayssa Maria Anselmo De Brito
Milena Paula Cabral De Oliveira

RESUMO

Pensar sobre a Escola Inclusiva que queremos é voltar sobre nossas concepções e representações já construídas. Sabemos que o paradigma da inclusão ainda constitui-se em um processo de consolidação em nossas escolas. Nesta perspectiva, nosso trabalho traz a tona discussões com Professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Bayeux – PB. Apresentando enquanto objetivo principal compreender as concepções do Profissional do Atendimento Educacional Especializado - AEE e suas implicações no desenvolvimento de educandos com deficiência em escolas regulares de ensino do município de Bayeux - PB. Sendo esta uma pesquisa de viés qualitativo, firmado, sobretudo na proposta metodológica do Estudo de Caso descrito por Yin (1994) e que ancora-se em autores como Mantoan (2015), Santos (2002), Campbell (2009), Bedaque (2015), bem como outros estudos já realizados por Brito (2013, 2017), no tocante aos aspectos relacionados a temática da Escola Inclusiva. Discutimos aqui as categorias temáticas: Escola Inclusiva, Pessoa com Deficiência, Papéis Docentes e Desafios e Barreiras na Educação Inclusiva, todas estas construídas a partir de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2011) realizada sobre os dados coletados. Entre os resultados deste estudo ressaltamos a importância do trabalho colaborativo nas escolas, bem como a importância de estarmos constantemente refletindo sobre as representações que tão costumeiramente realizamos sobre nós e sobre as Pessoas com Deficiências, além de realizarmos em nossas práticas pedagógicas, sempre que possível, reflexões sobre as concepções que temos acerca de quem somos e sobre quais são os nossos papeis no ato educativo e de modo mais específico, quais os nossos papeis nas construções das Escolas Inclusivas.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO INCLUSIVA; PESSOA COM DEFICIÊNCIA; SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.

ABSTRACT

To think about the Inclusive School that we want to is to return to our already constructed conceptions and representations. We know that the inclusion paradigm is in still a consolidation process in our schools. In this perspective, our work brings to the fore discussions with Teachers of the Multifunctional Resource Rooms of the Municipality of Bayeux - PB. It presents the main objective to understand the concepts of the Specialized Educational Assistance Professional - ESA and its implications in the development of students with disabilities in regular schools of the municipality of Bayeux - PB. This is a research of qualitative bias, especially in the methodological proposal of the Case Study described by Yin (1994) and anchored in authors such as Mantoan (2015), Santos (2002), Campbell (2009), Bedaque (2015) as in other studies already carried out by Brito (2013, 2017), regarding aspects related to the theme of the Inclusive

ISBN: 978-85-5757-065-8

School. We discuss here the thematic categories: Inclusive School, Person with Disabilities, Roles played by Teachers and Challenges and Barriers of as educacion inclusive, all of these constructed from content analysis (BARDIN, 2011) on the data collected. Among the results of this study, we emphasize the importance of collaborative work in schools, as well as the importance of constantly reflecting on the representations we often make about ourselves and about people with disabilities, in addition carrying out in our pedagogical practices, whenever possible, reflections on the conceptions of we have about who we are and what are our roles in the educational act and more specifically, what our roles in the constructions of Inclusive Schools.

Keywords: INCLUSIVE EDUCATION; DISABLED PERSON; MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOMS.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Seguimos firmes na luta pelo direito incondicional ao acesso, à permanência e ao ensino de qualidade, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino. Educação Inclusiva é um direito humano. E direitos humanos não se negociam." (Maria Teresa Eglér Mantoan)

Pedagoga desde 2013, minha experiência na Educação Especial começa no ano de 2011, quando ainda graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba, tive a oportunidade de ser contratada pela Prefeitura Municipal de João Pessoa para trabalhar como cuidadora educacional de uma criança do Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, a qual pude acompanhar por três anos, inspirando e motivando-me a escrever o meu trabalho de conclusão de curso intitulado "QUANDO A INCLUSÃO ACONTECE: Compreendendo o processo de inclusão de uma criança autista" (BRITO, 2013), trabalho este que consistia em um estudo de caso a partir da experiência obtida com tal educando.

Os aprendizados foram tamanhos que me possibilitaram trabalhar exclusivamente com alunos do TEA nos meses de Fevereiro a Agosto de 2014 no Centro de Referência de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no município de Bayeux- PB.

No ano de 2015 tive a oportunidade de assumir uma Sala de Recursos Multifuncionais no município de João Pessoa, cargo que também já ocupava no município de Bayeux (desde setembro de 2014), de lá para cá venho estudando o Atendimento Educacional Especializado - AEE e o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Neste mesmo ano de 2015 ingressei no curso do Mestrado em Educação na Universidade Federal da Paraíba pelo programa de Pós-Graduação em Educação, no qual mais uma vez minhas pesquisas se direcionavam para temática da educação inclusiva em específico para observar até que ponto as figurações no espaço escolar contribuem para a inclusão dos alunos com deficiência.

Atualmente trabalho como professora de uma Sala de Recursos Multifuncionais em João Pessoa – PB e como Coordenadora da Educação Especial junto a Secretaria de Educação do município de Bayeux – PB.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Em 2016 tendo a oportunidade de realizar um curso de Pós-Graduação em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Semi-Árido - UFERSA, neste curso temos construído grandes aprendizados sobre as várias deficiências público-alvo do AEE e atendidas na Sala de Recursos Multifuncionais, de modo que temos compreendido o Atendimento Educacional Especializado como aquele cuja função é: "complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem". (BRASIL, 2009, s/p)

Cuja premissa se faz necessária numa escola inclusiva, visto que Educação Inclusiva constitui-se como aquela que:

> [...] atenta à diversidade inerente à espécie humana, busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma que se promovam a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos (CAMPBELL, 2009, p. 141).

Nessa perspectiva o presente trabalho de conclusão do referido curso buscará compreender como se caracteriza a escola inclusiva e quem são as pessoas com deficiência a partir das representações delineadas pelas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, da Rede Municipal de Ensino de Bayeux - PB. Sabendo que minhas pesquisas somam a outras poucas realizadas sobre esta temática, principalmente quando se fala em SEM.

Por esta razão o como campo de pesquisa é o município de Bayeux, por perceber o crescente número de crianças com deficiência as quais vêm sendo diagnosticadas e encaminhadas às escolas municipais desta cidade, representando pois um aumento no número de matrículas sobretudo nas escolas da rede pública, em específico a rede Municipal, conforme dados já levantados por Brito (2017):

> Em Bayeux de acordo com dados do INEP (2015) referentes à este ano letivo, dos 24.007 alunos matriculados na educação básica deste município, 13.694 encontravam-se matriculados no Ensino Fundamental e destes 7.840 nos anos iniciais. No tocante aos alunos com deficiência neste município totaliza-se 730 PcD, sendo 684 matriculados em escolas regulares (classes comuns) e 46 em classes exclusivas, o que nos aponta para a prevalência dos alunos com deficiência em escolas regulares de ensino. (BRITO, 2017, p. 18).

Assim, delineamos[1] enquanto problema de nossa pesquisa descobrir a partir do olhar docente: a compreensão do outro, enquanto pessoa com deficiência, e de si mesmo, enquanto profissionais do AEE, são elementos fundamentais para a construção de escolas efetivamente inclusivas?

Sabendo que a resposta a estes questionamentos poderiam nos apontar elementos fundamentais, nos possibilitando alcançar o objetivo principal: investigar as concepções do Profissional do Atendimento Educacional Especializado e suas implicações no desenvolvimento de alunos com deficiência em escolas regulares de ensino do município de Bayeux - PB.

1 Encerro neste momento minha fala na primeira pessoa do singular, por compreender que uma vez tendo situado o lugar de onde falo, enquanto pesquisadora, preciso agora unir-me a voz dos demais pesquisadores e autores a fim de construir um trabalho que se consolida em estudos e avanços já alcançados no tocante às pesquisas relacionadas às Pessoas com Deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Logo, chegamos à construção do presente artigo estruturando em três momentos distintos: o primeiro no qual delineamos nossa pesquisa, o segundo no qual apresentamos o desenvolvimento de nosso trabalho, subdividindo-o em nossas opções metodológicas e os resultados e análises das falas em paralelo às contribuições teóricas e por fim, nossas considerações finais, como momento no qual conseguimos apontar, ainda que sucintamente, os avanços e conclusões possíveis a partir desta pesquisa.

2. A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA: ENTRE OS DESAFIOS E AS PERCEPÇÕES DOCENTES

2.1 O caminho Metodológico

Por se tratar de uma pesquisa a ser realizada com seres humanos e cujos dados serão trabalhados e analisados qualitativamente, propomos uma pesquisa de viés qualitativo, uma vez que de acordo com Denzin e Lincoln (*apud* FLICK, 2009, p. 16), "a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível".

O que nos fez optar neste campo metodológico por realizar um estudo de caso elucidado por Yin (1994), à medida que tomamos como cenário de nossa pesquisa parte das escolas deste município. Compreendendo por Estudo de Caso "uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, como objetivo de compreendê-los em seus próprios termos" (GOLDENBERG, 2004, p. 33).

Assim, analisamos, nesta pesquisa as respostas obtidas por meio de um questionário aplicado no decorrer da formação continuada das professoras[2] das Salas de Recursos Multifuncionais.

Para melhor organizar a coleta de dados de nossa pesquisa, propomos dividir a atividade apresentadas às educadoras em dois momentos reflexivos: o primeiro no qual aplicamos os questionários individuais[3] e o segundo no qual as subdividimos em quatro pequenos grupos a fim de revisitar as respostas individuais, construindo, portanto conceitos e falas coletivas[4] a serem apresentadas ao grande grupo.

2 Cabe ressaltar que embora a aplicação dos questionários tenha sido realizada no segundo dia desta formação, para muitas destas, este era o primeiro encontro, haja vistas que o município estava ainda fechando o quadro de vagas e contratações para a referida função.

3 Os questionamentos levantados neste instrumento de pesquisa foram: 1- Defina o que é ser Pessoa com Deficiência. 2- Descreva o que é uma Escola Inclusiva. 3- Qual o seu papel na construção desta escola? 4- Partindo de sua realidade escolar, apresente as barreiras atitudinais e arquitetônicas que impossibilitam a efetivação da inclusão dos alunos com deficiência.

4 Desse modo, por ser o grupo desta formação um total de 16 educadoras, formamos no segundo momento da atividade grupos de 04 pessoas, respondendo cada grupo uma das quatro questões propostas, as quais foram ao final lidas para o grande grupo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Na elaboração destes questionários, respaldamo-nos nas características apresentadas por Manzato e Santos (2012, p.11) para os quais:

> [...] as perguntas devem ser muito claras e objetivas, para evitar interpretações errôneas, e não devem ser invasivas. Devem ter algumas questões para confirmação ou checagem de respostas de forma indireta. Devem ter poucas questões abertas. Não podem ser indutivos, respeitando sempre o ponto de vista do respondente.

De modo que traçamos tais questionamentos (em parceria com a Coordenação da Educação Especial deste Município) de forma a começar refletindo sobre um paradigma maior - o de Pessoa com Deficiência- , para só depois refletir sobre os papéis e as dificuldades encontradas na Escola Inclusiva.

Cabendo ressaltar que atribuímos às educadoras, nomes fictícios seguindo as iniciais com as letras do alfabeto de "A" a "P", sendo renomeadas de acordo com a ordem com qual íamos recebendo tais questionários e que vimos emergir ao longo de nosso estudo as categorias temáticas as quais serviram de elementos norteadores nas construções de nossas análises. Aspecto este que nos fez optar por trabalhar com as categorias temáticas Escola Inclusiva, Pessoa com Deficiência, Papéis Docentes e Desafios e Barreiras na Educação Inclusiva, nos permitindo codificar, a partir de uma leitura flutuante, os dados coletados, bem como a presença e a correlação entre estas categorias.

Por esta razão estruturamos a priori nossa metodologia em realizar uma análise qualitativa sobre as falas apresentadas como respostas aos questionários e as reconstruções coletivas, discutindo e comparando também com os aspectos encontrados nos documentos legais que justificam e explicam o AEE, além dos conceitos e contribuições levantados pelos pesquisadores da educação inclusiva.

A análise qualitativa construída neste trabalho se ancora no modelo de análise de conteúdo apresentada por Bardin, sobretudo tomando como referência a unidade de contexto presentes em cada resposta construída, uma vez que "o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a 'inferência' – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice e não na frequência da sua aparição" (BARDIN, 2011, p. 146).

E que a análise de conteúdo consiste em levar "em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)" (BARDIN, 2011, p. 49). Além de que "a análise de conteúdo procura conhecer o que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2011, p. 50).

Para compreender um pouco sobre o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa trazemos um quadro, elaborado a partir de suas respostas a primeira parte dos questionários entregues:

ISBN: 978-85-5757-065-8

TABELA 1: O perfil dos sujeitos de nossa pesquisa

	NOME	IDADE	ESCOLARIDADE	VÍNCULO PROFISSIONAL
1	Ana	46 anos	Licenciatura em Letras e Especialização em Psicopedagogia	Efetiva
2	Bel	32 anos	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Prestadora de Serviço
3	Carolina	48 anos	Pedagogia	Prestadora de Serviço
4	Daniele	42 anos	Pedagogia e Especialização Educação Especial	Efetiva
5	Elis	44 anos	Pedagogia, Especialização em Psicopedagogia, Mestrado em Educação	Efetiva
6	Fátima	43 anos	Licenciatura em Letras e Especialização em Psicopedagogia	Prestadora de Serviço
7	Glória	33 anos	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia	Prestadora de Serviço
8	Hilda	26 anos	Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia (cursando)	Prestadora de Serviço
9	Iva	46 anos	Pedagogia	Prestadora de Serviço
10	Juliana	49 anos	Pedagoga e Especialização em Educação Especial	Efetiva
11	Katia	45 anos	Pedagogia, Especialização em Educação Inclusiva e cursando Pós-Graduação em Autismo	Efetiva
12	Livia	30 anos	Pedagogia e Mestrado em Educação (Cursando)	Efetiva
13	Marta	27 anos	Pedagogia, Especialização em Supervisão, Licenciatura em Letras (cursando)	Prestadora de Serviço
14	Nubia	54 anos	Licenciatura em Letras e Especialização Psicopedagogia	Prestadora de Serviço
15	Olivia	36 anos	Pedagogia	Prestadora de Serviço
16	Paula	39 anos	Psicopedagogia	Prestadora de Serviço

Fonte: Arquivo da Autora, 2017.

Após uma breve análise deste quadro vemos que a faixa etária destas 16 educadoras vão de 26 a 54 anos, a maior parte tem formação no curso de pedagogia, com especialização em Psicopedagogia ou em outros cursos situados no campo da Educação Especial, tais como a Especialização em Educação Inclusiva (Professora Katia), ou ainda a Especialização em Autismo, cursada por esta mesma educadora.

Outro ponto a ser analisado seria que a maior parte (um total de 10) das educadoras são contratadas em regime de Prestação de Serviço, o que nos já apontaria para a falta de realização de concursos para esta função e que, sendo ainda mais profundos em nossa análise, é possível observarmos que esta é uma função ainda não consolidada enquanto política pública, uma vez que ainda se percebe por exemplo que em alguns municípios, estas contratações seguem sendo realizadas após o início do ano letivo e não antes deste.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 Em foco a escola inclusiva: uma análise dos dados

Após situarmos todo este cenário, adentramos na análise das respostas das educadoras, partindo da elaboração de uma nuvem de palavras, a fim de observamos de modo mais visual possível, quais foram às palavras e os temas mais recorrentes em suas falas.

Figura 1: Nuvem de Palavras[5] elaborada a partir das respostas das Educadoras

Fonte: Arquivo da Autora, 2017.

Optamos pela construção desta nuvem de palavras, a fim de apresentar este painel semântico que costura toda a nossa análise, de modo que vemos serem as palavras mais recorrentes: inclusão, Pessoa, deficiência, impedimento, SRM, necessidades, realidade e tantas outras, todas estas a serem aprofundadas na análise a seguir.

2.2.1. Situando as representações do "eu" e do "outro"

Pensar na Pessoa com Deficiência é primeiro refletir sobre as representações que temos ou fazemos sobre estas pessoas, para Becker (2008, p.19) "a operação básica quando se estuda a sociedade — começamos com imagens e terminamos com elas — é a produção e o refinamento de uma imagem da coisa que estamos estudando". Nesta perspectiva, quando pesquisamos ou refletimos sobre a prática do Atendimento Educacional Especializado nos remetemos às múltiplas e possíveis representações de nós (enquanto professores), deles (nossos alunos) e da escola (enquanto cenário e contexto do ato educativo).

Inicialmente, começamos pela imagem que construímos sobre a comunidade escolar e o contexto social na qual esta se insere. Assim, iniciamos os questionamentos internos sobre o perfil das famílias, o melhor caminho para alcançá-las e finalmente o que esperar destas em relação ao apoio junto ao aluno com deficiência.

5 Neste método, lançamos na ferramenta da web disponibilizada no site <http://www.wordclouds.com/> o texto contendo todas as respostas de nossos sujeitos da pesquisa e automaticamente é gerada a nuvem de palavras, obedecendo como critério o tamanho da palavra conforme a sua ocorrência em todos os discursos. Quanto mais recorrente, maior então será a palavra.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Todavia, as representações construídas não param por aí... Logo, buscamos na ficha escolar destes alunos seus respectivos laudos médicos (nem sempre condizentes com as reais características destes sujeitos). Deparamo-nos com diferentes códigos e enquadramentos dentro da Classificação Internacional de Doenças que é a CID 10 (versão mais utilizada pelas instituições responsáveis pelas emissões desses laudos) e chegamos ao que poderíamos chamar de: representações científicas das deficiências, ou ditas em outras palavras, as características, intervenções e tratamentos para alunos determinada deficiência, a exemplo da Síndrome de Down ou do Autismo.

No entanto, são nos primeiros Atendimentos Educacionais Especializados que estas representações vão abrindo espaço para novas imagens, quebrando assim o antigo imaginário social construído previamente sobre aquele sujeito; pois, à medida que vamos os conhecendo, vamos também percebendo que nossos alunos não são necessariamente iguais a representação científica a qual está relacionada à sua deficiência, pelo contrário, estes seguem apresentando suas potencialidades e demonstrando que são pessoas com gostos/desejos, aptidões e identidades bastante diferentes.

Estas são outras maneiras de ver o mundo e que sob o patamar da diferença, nos permitem enxergá-los muito menos pelo aspecto que lhe falta (sua limitação física, intelectual, sensorial e etc) e muito mais pelas habilidades que em cada um deles se destacam ou que podem vir a desenvolver/construir.

Desse modo, é importante também esclarecer que embora inicialmente seja comum que se construa uma falsa representação sobre o que viria a ser o Atendimento Educacional Especializado, é somente num processo de construção de identidade que este ato educativo começa a ser compreendido e visibilizado por toda a comunidade escolar, os fazendo reconstruir seus imaginários e assim, conhecendo quem são os sujeitos envolvidos e beneficiados e o que tanto acontece naquele espaço educativo, que dentre outros nomes é principalmente chamado de Sala de Recursos Multifuncionais.

2.2.2. Enfrentando os desafios: posicionamentos necessários à construção da Escola Inclusiva

Conforme lemos no texto de Bedaque (2015), a inclusão escolar constitui-se num processo que só é possível por meio da colaboração de todos que fazem parte da comunidade escolar. Para esta autora, a colaboração consiste em sujeitos que estando conscientes de seus papéis, trazem suas contribuições – distintas entre si – para o processo inclusivo.

A autora também ressalta que numa sociedade individualista como a nossa, o imperativo da colaboração no ato educativo consiste em um ato de humildade, uma vez que o indivíduo deve estar pronto a ouvir e também aprender com o outro. Nesta perspectiva, a ação colaborativa necessita, pois tornar-se uma filosofia de trabalho e não apenas uma ação esporádica.

Assim, entre as funções do professor do AEE, estão não apenas elaborar ou identificar recursos pedagógicos para o aluno com deficiência, mas também verificar sua aplicabilidade

ISBN: 978-85-5757-065-8

na sala regular e para que isto aconteça, a colaboração evidencia-se à medida que o professor do AEE promova o diálogo constante com o professor da sala regular, ouvindo, avaliando e percebendo qual a necessidade deste educando que por ele é acompanhado.

São também atribuições do professor do AEE, ampliar estas redes de colaboração, à medida que o diálogo, deve estabelecer-se também com os demais membros da comunidade educativa, ou seja, profissionais do ensino, de apoio, demais alunos e seus familiares.

Pensando então na colaboração como instrumento de suma importância para a construção de uma educação de fato inclusiva, começamos analisando as concepções e/ou representações que se fazem sobre si e sobre o outro. Nesta perspectiva começamos por questionar as educadoras sobre suas concepções do que viria a ser a pessoa com deficiência, e percebemos na maioria destas a recorrente menção a limitação ou impedimento a longo prazo como fator demarcador da identidade da pessoa com deficiência.

Observamos em falas como das professoras como a Ana, que a construção da identidade da PcD nasce sempre de um comparativo a ser estabelecido entre esta e o sujeito não-deficiente, tal como afirma quando define que a Pessoa com Deficiência "é aquela impossibilitada a longo prazo de realizar de forma plena o que as demais pessoas sem deficiência são capazes de realizar" (Professora Ana, 2017).

Acrescenta-se a fala desta professora, que embora treze destas educadoras ressaltem as limitações da PcD, suas respostas seguem sempre com constantes expressões compensatórias tais como:

> Pessoa com Deficiência significa ser um ser humano que nasce com limitações, **porém**, com ajuda e estímulo necessário pode se transformar e ser capaz de romper barreiras e ter uma vida normal como qualquer outro. (Professora Elis, 2017, grifo nosso).
> Pessoa que possui alguma limitação, **mas,** capaz de superar os obstáculos. (Professora Iva, 2017, grifo nosso).
> Pessoa com deficiência são pessoas que nasceram com suas limitações, **porém**, podem viver de sua maneira, com grandes conhecimentos, aprendizagem passando por barreiras e conseguem ter uma vida normal. (Professora Hilda, 2017, grifo nosso).

Em todas as falas citadas acima destacamos as conjunções adversativas "mas" e "porém", uma vez que elas representam nestes discursos quebras de ideias e apresentações de contextos que em contraste ao que foi exposto - ou seja, apesar de apresentar limitações – as PcD's são capazes de... neste caso, aprender e de se desenvolver, ou ainda "ter uma vida normal como qualquer outro" tal como afirma a Professora Elis (2017).

Deparamo-nos então em nossa análise com o constante binarismo entre ser e ter uma vida normal e ser uma pessoa com deficiência, atribuindo, pois ainda que indiretamente no campo do simbólico a visibilidade destes últimos para o campo da representação da anormalidade.

Não podemos deixar de analisar também as dimensões sobre as quais a Pessoa com Deficiência é descrita, considerando que são mencionadas pelas educadoras as áreas cognitiva, física, auditiva e visual, como espaços nos quais o aluno com deficiência ao invés de ser percebido pelas áreas de menor desenvolvimento, poderia em contrapartida ser considerado nas áreas de maior habilidade, ou ainda de um modo mais integral, sendo percebido com um

ISBN: 978-85-5757-065-8

todo integrado, cujas dimensões não poderiam ser vistas em separado.

Nesta mesma perspectiva vemos Sampaio e Sampaio ressaltar que "toda deficiência é vista como um problema do indivíduo, por isso a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada, etc" (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p.41).

Todavia, os autores nos propõem uma nova forma de enxergar a Pessoa com Deficiência, ao afirmar que "**a deficiência é considerada** como uma **'diferença'** que faz parte dessa diversidade e **não pode ser negada**, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas" (SANTOS, 2002, p. 31, grifos nosso).

Por fim ressaltamos uma possível armadilha ou desconstrução da identidade de uma pessoa com deficiência, quando uma das educadoras define esta como sendo: "um ser humano como qualquer outro, que em alguns casos precisam de uma atenção maior para ter seus direitos de cidadãos respeitados" (Professora Glória, 2017), observamos nesta fala que ao considerar a Pessoa com Deficiência como "qualquer outro" o risco que se corre seria o de negação da diferença ou da invisibilidade destes indivíduos.

Questionamos em seguida qual a compreensão destas educadoras quanto o conceito de uma educação inclusiva, cabe ressaltar que para a grande maioria este é um conceito que já vem sendo discutido em formações e cursos passados e que, portanto, esperávamos com isto conceitos que uma vez teoricamente discutidos e embasados, fossem também confrontados com suas realidades, de modo à ressignificá-los.

Dentre as respostas obtivemos:

> A escola inclusiva é aquela que está a cada dia se preparando para receber a Pessoa com Deficiência, oferecendo meios para atender as suas necessidades. (Professora Ana, 2017).
> É uma escola que busca acolher seus alunos, compreendendo suas limitações e fazendo com que os mesmos tenham o direito a uma adaptação curricular na prática, ou seja, que estes direitos sejam cumpridos, pois não basta só matricular, mas atender de acordo com as suas especificidades, sendo sensível a causa verdadeira da inclusão. (Professora Fátima, 2017).
> Uma escola inclusiva é incluir todos os alunos com deficiência em todos os aspectos da escola. (Professora Paula, 2017).

Em todas as falas acima observamos uma constante definição da escola como uma instituição que se percebe dentro de um processo e que necessariamente passa por esta reconfiguração, não à toa a professora Ana ressalta "… *está a cada dia se preparando para...*", ou ainda em seu caráter de sensibilidade a inclusão, conforme aponta a professora Fátima ao utilizar a expressão *"sendo sensível a"*.

Todavia, é preciso atentar para o fato de que quando a professora Fátima inicia a sua resposta com o verbo buscar, o que está posto nesta afirmativa é que esta não é uma prática consolidada uma vez que este verbo nos dá margem para a compreensão de que nem sempre se encontra o que foi "buscado".

Também precisamos destacar que por se tratar de um conceito já apresentado a estas educadoras em outros espaços formativos, esperávamos que em suas respostas emergissem o conceito de educação para todos, uma vez que a educação inclusiva constitui-se num conceito bastante abrangente, não se restringindo apenas a Pessoa com Deficiência.

A este respeito encontramos nos documentos legais que a Educação Inclusiva constitui-

ISBN: 978-85-5757-065-8

se neste:

> [...] paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.1).

No entanto, em todas as falas este foi um aspecto que ficou implícito não sendo abordado de forma direta por quase todas elas. Com exceção da fala apresentada pela professora Juliana, a qual resume (ao nosso ver) o que de fato vem a ser a escola inclusiva, uma vez que:

> A escola inclusiva é aquela que garante o **acesso**, a **permanência** e o **desenvolvimento** dos educandos com e sem deficiências; ou seja, acolhe e procura prestar o melhor serviço possível a todos os seus discentes, independente de sua condição física ou psicossocial. (Professora Juliana, 2017, grifos nosso).

Atentemos para a fala desta professora e para o aspecto no qual conceitua-se a escola inclusiva não apenas sob a ótica da Pessoa com Deficiência, uma vez que conforme ressaltamos este conceito é bem mais amplo e que precisa abarcar também todos aqueles que em algum momento ou por alguma razão tenham sido excluídos do direito à educação. Ativa, participativa, comprometida são também adjetivos listados pelas educadoras como sendo necessários à escola inclusiva.

Após descrever a proposta de uma Escola Inclusiva, questionamos às educadoras sobre seus papéis nas construções destas instituições e entre as respostas obtivemos em destaque verbos como orientar, incentivar, mediar, conscientizar e sensibilizar, todos eles fazendo referência aos membros da comunidade escolar, tais como:

> "... promover situações que facilitem a permanência do educando com deficiência na escola" (Professora Daniele, 2017)
> "... ser uma mediadora entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem". (Professora Glória, 2017).
> "... ser um agente multiplicador de conhecimentos". (Professora Juliana, 2017).
> "... contribuindo com as sugestões referentes as atividades adaptadas para o aluno da sala regular". (Professora Olívia, 2017).

A participação do professor da SRM na esfera do planejamento pedagógico e na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é também de grande importância para a efetivação da escola inclusiva.

> O professor do AEE tem um papel fundamental na construção da escola inclusiva, sendo assim **tenho tentado** fazer uma ponte entre a SRM com o professor da sala regular, através de sensibilizações e sugestões nas atividades adaptadas e **tenho participado** efetivamente dos planejamentos pedagógicos e das construções do PPP. (Professora Fátima, 2017).

Logo, analisando a fala desta professora, vemos que sendo o professor do AEE, um profissional especializado na Educação Especial, é portanto, a *priori*, por meio do seu olhar e da consideração de seus saberes que as construções escolares (Planejamento e PPP), terão também a riqueza no tocante a perceber também o educando com deficiência, como sujeito partícipe deste ato educativo.

Ainda na análise desta fala vemos que a professora Fátima, nos chama a atenção pelo uso dos verbos conjugados na primeira pessoa e que denotam ações iniciadas, porém, ainda em prosseguimento, mas que são chamadas para si, e não como uma fuga ou possível

ISBN: 978-85-5757-065-8

transferência de responsabilidade para o outro, como vemos comumente acontecer.

Outra fala neste sentido é elucidada pela professora Kátia, a qual afirma:

> Como pedagoga, contribuo para a construção da escola inclusiva realizando o atendimento educacional especializado, orientando os professores da sala regular, gestores, funcionários e profissionais de apoio e sensibilizando os demais alunos, além de manter vínculo coma família do educando com deficiência. (Professora Kátia, 2017).

Nesta resposta temos um resumo das funções do Professor da SRM, tal como é descrito na Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), a qual define como atribuições do professor do AEE:

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

Por fim, em relação a este questionamento trazemos à tona a fala da professora Marta:

> Meu papel enquanto educadora/professora/supervisora é disponibilizar sempre meio e formas (metodologias) que atendam todos os públicos. Se trabalho diretamente com uma criança com deficiência ela já estará incluída na minha prática, pois ao meu ver, não preciso estar a todo o tempo adaptando tarefas, mas ao elaborá-las já devo pensar na diversidade de minha turma. Posso sempre conversar com meus colegas de trabalho/atuação sobre a importância do respeito às crianças com deficiência, o que podemos fazer para melhorar. Através das leituras particulares, posso sempre ampliar meus saberes e disseminá-los. (Professora Marta, 2017).

Na fala desta educadora vemos que sua identidade enquanto educadora/professora/supervisora traz à tona a possibilidade de irmos além do binarismo e da dicotomização vivenciada entre o aluno com deficiência e o aluno não-deficiente, uma vez que ao propor uma prática diversificada, ou um planejamento que atente à diversidade, todos os educandos são contemplados em seus múltiplos aspectos, desde o aspecto da deficiência, ao aspecto das multiformas de aprender, chegando até ao desenvolvimento das habilidades/inteligências múltiplas.

Outro ponto levantado por esta educadora é a constante necessidade da troca de diálogos e saberes, bem como da busca pessoal pela inserção neste exercício de aprendizagem contínua.

A quarta e ultima questão realizada com estas educadoras foi a respeito de suas realidades, buscando compreender quais seriam as barreiras encontradas por estas, no tocante

ISBN: 978-85-5757-065-8

a efetivação da inclusão em suas escolas, como respostas trazemos de forma sucinta os seguintes apontamentos:

> "formação para os professores que não aceitam ou não entendem esses alunos". (Professora Ana, 2017)
> "(Ausência de) materiais inovadores". (Professora Carolina, 2017)
> "falta de conhecimento dos funcionários da escola com relação à deficiência existente". (Professora Daniele, 2017)
> "alguns professores resistentes ao processo de inclusão". (Professora Fátima, 2017)
> "(Pouca) participação da família" (Professora Gloria, 2017)

Acrescenta-se ainda a estas falas, o apontamento de que uma das barreiras seria a falsa compreensão do que vem a ser o AEE, o qual tem sido entendido erroneamente como um espaço destinado as aulas de reforço escolar e cujo público alvo seriam alunos com problemas de indisciplina, tal como aponta a professora Elis: "a primeira barreira são os professores das salas regulares, pois os mesmos pensam que a sala do AEE foi criada para servir como sala de reforço, para tirar o aluno "problema" da sala". (Professora Elis, 2017).

Neste mesmo raciocínio, observamos que a professora Juliana elenca cada aspecto no tocante aos empecilhos à inclusão da seguinte maneira.

> As barreiras atitudinais envolvem: **A família –** falta de compromisso da assiduidade do aluno na sala regular e, principalmente, no AEE. Há também uma despreocupação com a aprendizagem do filho (a) e pouca participação nas atividades extraclasse. **Os professores –** não planejam atividades diagnósticas que possam embasar as aulas e as devidas adaptações; não procuram a SRM para obter ajuda neste sentido. **Os supervisores/diretores –** não tem a mesma atitude de cobrança dos planejamentos didáticos para os alunos especiais que têm para com os alunos de forma geral. **Os profissionais da Escola (em geral)** ainda olham para os alunos especiais como se fossem coitadinhos e incapazes. Na escola onde trabalho as **barreiras arquitetônicas** envolvem mais a falta de carteiras adaptadas e algumas salas com pouco espaço. (Professora Juliana, 2017).

Analisando cada ponto elencado por esta educadora, assim como as demais falas acima, podemos concluir que o maior desafio à inclusão consiste no fato de que esta ainda não foi abraçada, enquanto compromisso, por todos os membros da comunidade educativa: familiares, professores, gestores e demais funcionários da instituição escolar.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa, chegamos aos momentos finais deste trabalho trazendo uma análise das respostas coletivas destas educadoras, uma vez que o exercício de revisitar suas próprias concepções trouxe a estas a possibilidade de repensar suas próprias representações, sobre si e sobre seus educandos.

Ao final da aplicação de cada questionário e do exercício coletivo, ouvimos expressões bastante reflexivas destas educadoras, afirmando ser comum a estas apenas citarem o que os pesquisadores dizem sobre tais conceitos e que a prática de formular então suas próprias concepções constitui-se num esforço poucas vezes realizado.

Desse modo, identificamos que as percepções/representações das professoras das SRM's sobre o conceito de Pessoa com Deficiência e o de Escola Inclusiva, na maioria das vezes

ISBN: 978-85-5757-065-8

reproduzem os discursos oficiais e que as PcD, são na maioria das vezes representadas a partir de suas limitações ou incapacidades e não sob o olhar da diferença, conforme apresentamos em Sampaio e Sampaio (2009).

Vimos também que os papéis exercidos pelo profissional do AEE e suas compreensões sobre estes, interferem de modo direto no desenvolvimento do educando com deficiência, uma vez que ao chamar para si tais responsabilidades estas educadoras não apenas atuam de forma a fazer a diferença nas escolas inclusivas, como também trazem visibilidade às Pessoas com Deficiência, chamando-as a serem protagonistas deste processo.

Por fim, refletir sobre as barreiras enfrentadas pelas escolas regulares que ainda impossibilitam a inclusão, bem como o desenvolvimento destes sujeitos da aprendizagem, nos permitiu perceber que embora ainda não efetivamente incluídos, o processo de construção das escolas inclusivas tem alcançados novas e importantes conquistas, dentre as quais as Salas de Recursos Multifuncionais e suas educadoras são parte destas.

Concluímos o presente estudo, ressaltando o quão prazeroso e construtivo nos foi realizar este curso de especialização e a escrita do presente Trabalho de Conclusão de Curso. Muitos foram os aprendizados construídos e as partilhas realizadas. Seguimos na certeza de que o trabalho colaborativo é o caminho para reconstruirmos nossas escolas de modo a atender e a garantir o direito à educação pública e de qualidade para nossos educandos com ou sem deficiência e de diferentes etnias, religiões, culturas e condições sociais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 280p.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Escrita:** para começar e terminar teses, livros e artigos. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. 184p.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015. 68p.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 73-82.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Santa Catarina, v. 2 n. 1, p. 68-80. jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> Acesso em: 20 Mai. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em Acesso em: Mai. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB 4, de 2 de outubro de 2009**.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Conselho Nacional de Educação Brasília, Brasilia, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 30 Mai. 2017.

BRITO, Rayssa Maria Tibúrcio de. **Quando a inclusão acontece**: **analisando o processo de inclusão de uma criança autista**. 2013. 56p. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

_____. **O processo inclusivo de alunos com deficiência sob o olhar das educadoras: um estudo de caso com aproximações Eliasianas.** 2017. 107 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

CAMPBELL, Selma Inês. **Múltiplas faces da inclusão.** Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

ISBN: 978-85-5757-065-8

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 96p.

_____. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**. 2004. Disponível em:< http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a2.htm> Acesso em: 05 mai. 2017.

MANZATO, Antonio José; SANTOS, Adriana Barbosa. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. **Departamento de Ciência de Computação e Estatística– Universidade de Santa Catarina**, 2012. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> Acesso em: 05 jul. 2017.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. EdUFBA, 2009.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A "dialética da exclusão/inclusão" na história da educação de 'alunos com deficiência'. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.17, p.27-44. 2002. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero17.pdf > Acesso em: 25 mai. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi**.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 1994.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DAS SALAS REGULARES DA ESCOLA ESTADUAL FRUTUOSO GOMES/RN

Rita Dos Impossiveis Dutra de Paiva
Gilberliane Mayara Andrade Melo

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado é um importante recurso no processo de inclusão escolar. Um estudo nesse foco, faz-se necessário, visto que permite trazer à baila como é pensado a inclusão da pessoa com deficiência no seio escolar. Isso porque, durante muito tempo, a visão cultural construída sobre a educação da pessoa que apresentava alguma deficiência esteve na esteira segregacionista e excludente. Na atualidade, com estudos desenvolvidos nessa área e o surgimento de políticas públicas de educação especial, requer-se que as escolas estejam alinhadas com o processo de inclusão. Sendo assim, este trabalho busca trazer uma análise das perspectivas dos professores das salas regulares, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pela Escola Estadual Frutuoso Gomes/RN. O trabalho é produto de uma pesquisa qualitativa e se caracteriza como estudo de caso. À vista disso, recorreu-se aos seguintes instrumentos no seu desenvolvimento: questionários semiabertos realizados com nove professores das salas regulares, que têm alunos com deficiência, dois do sexo masculino e sete do sexo feminino; e análise do Projeto Político Pedagógico da supradita escola. Para assegurar os dados auferidos, utiliza-se como aporte a literatura disponível e orientações da política educacional brasileira, como: Stainback e Stainback (1999), Prieto (2006), Brasil (Resolução do CNE nº 04/2009), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros. Os resultados evidenciam que a ausência do trabalho cooperativo e colaborativo entre professor de AEE, professor da sala regular e equipe escolar, é tida como um fator que dificulta a aprendizagem do discente. Além de evidenciar que o trabalho do AEE não substitui o da sala regular, mas complementa-o, e que o professor do serviço de apoio especializado deve assumir esta identidade no seu fazer escolar. Mostra, ainda, que o Projeto Político Pedagógico da escola não se encontra em consonância com as orientações legais para o AEE. Assim, fica claro que todos os profissionais da escola têm o dever de trabalharem em conjunto, visando melhores progressos à formação dos estudantes, público-alvo da educação especial.

Palavras-chave: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; PROFESSORES; SALAS REGULARES.

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance is an important resource in the process of school inclusion. A study in this focus is necessary, since it allows to bring to the dance as it is thought the inclusion of the person with disability in the school. This is because, for a long time, the cultural view built on the education of the person who had some deficiency was in the segregationist and exclusionary wake. At present, with studies developed in this area and the emergence of public policies of special education, it is required that the schools are aligned with the inclusion process. Thus, this work seeks to bring an analysis of the perspectives of the teachers of the regular rooms, on the Specialized Educational Assistance (AEE), promoted by the State School Frutuoso Gomes/RN. The work is the product of a

ISBN: 978-85-5757-065-8

qualitative research and is characterized as a case study. In view of this, the following instruments were used in their development: semi-open questionnaires were carried out with nine regular classroom teachers, who have students with disabilities, two males and seven females; And analysis of the Political Project Pedagogical of the supradite school. In order to ensure the data collected, the available literature and guidelines of the Brazilian educational policy are used, such as: Stainback and Stainback (1999), Prieto (2006), Brazil (CNE Resolution 04/2009), National Education Policy Special in the Perspective of Inclusive Education (2008), among others. The results show that the absence of cooperative and collaborative work between AEE teacher, teacher of the regular classroom and school staff, is considered as a factor that hinders student learning. In addition to highlighting that the work of AEE does not replace that of the regular classroom, but complements it, and that the teacher of the specialized support service must assume this identity in his schooling. It also shows that the School's Political Pedagogical Project is not in line with the legal guidelines for AEE. Thus, it is clear that all the professionals of the school have the duty to work together, aiming at better progress in the training of students, target audience of special education.

Keywords: SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; TEACHERS; REGULAR ROOMS.

INTRODUÇÃO

No processo de inclusão escolar, o indivíduo com necessidades educacionais especiais deve ser escolarizado, preferencialmente, na rede regular de ensino, além disso, deve ser oferecido um atendimento educacional especializado que o auxilie na superação de suas dificuldades e que promova a valorização de suas potencialidades/habilidades. Conforme Garcia (2008, p. 18), "[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes".

Comungando com a visão de Garcia e embasado em inquietações, indaga-se: Como os professores das salas regulares veem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovido pela Escola Estadual Frutuoso Gomes?

A inquietação é salutar, porque o atendimento educacional especializado exige um olhar pautado nas carências do estudante com necessidades educacionais especiais, para que intervenha com acessibilidade que promova o desenvolvimento da aprendizagem. Uma questão de fundamental importância a considerar é que, para o bom êxito do atendimento educacional especializado, é imperativo que todas as práticas pedagógicas do ambiente escolar tenham um foco permanente de inclusão.

Nesse caso, acredita-se ser relevante o objeto de investigação: *"O Atendimento Educacional Especializado sob a ótica dos professores do ensino regular da Escola Estadual Frutuoso Gomes/RN ",* já que propicia um estudo minucioso que envolve métodos e instrumentos, a fim de se obter uma análise detalhada sobre as perspectivas dos professores, sujeitos-alvo da pesquisa, em relação ao atendimento educacional especializado, oferecido pela referida escola.

A Escola Estadual Frutuoso Gomes foi escolhida como campo da pesquisa, devido ser a única do município que dispõe de AEE e de uma sala de recursos multifuncionais, a qual foi implementada em 2014. Também, a escolha do *lócus* da pesquisa levou-se em conta o fato de

ISBN: 978-85-5757-065-8

que o trabalho de AEE ainda é algo novo na instituição supracitada, bem como, considerou-se o grande número de alunos com deficiência matriculados nas salas regulares. Segundo o Sistema Integrado de Gestão da Educação - SIGEduc (Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte), há um total de quatorze (14) discentes.

Diante disso, este trabalho busca trazer uma análise das perspectivas dos professores das salas regulares, sobre o Atendimento Educacional Especializado, promovido pela instituição supradita; de modo a entender como compreendem o AEE e qual a visão que têm do trabalho oferecido pela mesma.

2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INSTRUMENTO DE FOMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é tecida sobre a égide da diversidade. Quando o foco é o atendimento de indivíduos com necessidades educacionais especiais, a diversidade é tida como fator determinante para a condição humana, no sentido de que tem na valorização e respeito, o favorecimento/promoção das carências e potencialidades deste estudante, dando condições adequadas na escolarização e no desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, no processo de inclusão, deve ser valorado os diferentes estilos de aprendizagens e características individuais, além do planejamento de práticas, estruturação de estratégias e escolhas de recursos compatíveis a cada especificidade.

Não obstante, para que essas características do novo modelo de educação inclusiva sejam um fato sacramentado, no âmbito escolar, requer-se a ruptura de paradigmas, visões e posturas, normalmente, encontrados na sociedade e nos sistemas de ensino. A visão de inclusão escolar, em algumas realidades, tem se limitado ao direito de matrículas para estudantes com deficiências, no ensino regular. “A meu ver, essa distorção conceitual é que tem se configurado, de fato, como um dos principais obstáculos à concretização da tão conclamada educação para todos” (PRIETO, 2006, p. 41).

Coadunando com o exposto, Glat e Nogueira (2002, *apud* Prieto, 2006. p. 42) ressaltam que a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais na escola regular, não se refere, unicamente, a sua permanência neste espaço, nem em refutar os serviços especializados aos que mais precisam. Opostamente, requer-se reorganização do sistema educacional, suscitando a releitura de antigas concepções e paradigmas no ensino na busca de dar condições ao crescimento cognitivo, cultural e social desses estudantes.

As considerações mostram que a concepção de atendimento educacional especializado paralelo ao ensino comum aos alunos que apresentam alguma deficiência, corresponde que, este serviço deve trazer transformações no domínio dos sistemas educacionais, das instituições escolares, do trabalho prestado pela equipe da educação em suas diversas extensões, considerando e respeitando o desenvolvimento deste aluno em todos os aspectos e mitigando as suas necessidades.

A inclusão escolar é um processo, e como tal, deve ter condições de indicar itinerários para solucionar e derrubar barreiras que impedem a aprendizagem do discente. Evidentemente, sempre aparecerão novos desafios no ambiente escolar, porque surgirão outros alunos com

ISBN: 978-85-5757-065-8

necessidade de atendimento especializado, e nem sempre se tem a solução eficaz para a problemática do aluno que já compõe o corpo escolar. No entanto, não se pode usar a desculpa de que é um processo, e cruzar-se os braços, muito pelo contrário, processo implica seguimento e movimento de uma ação contínua, na execução de um trabalho.

Consoante Stainback e Stainback (1999), existem três elementos práticos que dependem um do outro na educação inclusiva. O primeiro, é a rede de apoio, elemento que integra as atividades de equipe e de pessoas que auxiliam uns aos outros por meio de relações formais e informais: grupos de trabalho firmados na escola, grupos de trabalho firmados em distrito e acordos com agências comunitárias. O segundo elemento é a consulta cooperativa e o serviço em equipe, integrando diversos profissionais, trabalhando unidos para estruturar, organizar e executar programas para uma diversidade de alunos em espaços adaptados. O terceiro é a aprendizagem cooperativa, elemento que se refere à produção de um ambiente com condições de aprendizagem em sala de aula, no qual, discentes com distintos interesses e habilidades/capacidades podem superar seus limites.

Cabe trazer à baila, que as ações colaborativas e cooperativas são emblemáticas no atendimento educacional especializado na implementação da educação inclusiva, uma vez que favorecem o trabalho em equipe, sobretudo, as atividades realizadas entre os docentes especializados e docentes da sala de aula comum, pois promovem o diálogo e a conexão de práticas, tendo como foco as necessidades e as potencialidades do discente que apresenta alguma deficiência. O trabalho realizado de forma colaborativa e cooperativa precisa demandar numa análise sobre as concepções e práticas culturais enraizadas no âmbito escolar, isto porque a escola tem sua própria cultura e, por conseguinte, sentidos produzidos. Essa ação implica num novo saber-fazer na atividade profissional e em novos meios para a execução de atividades educativas, visando garantir maiores possibilidades à autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais, no espaço escolar e na prática social.

Alguns pesquisadores defendem a presença de uma distinção entre esses dois vocábulos. A exemplo disso, Santarosa (1998 *apud* Knihs e Araujo Jr. 2017) afirma que, cooperar seria um serviço auxiliar, tendo como foco um projeto comum em interação com outras ações compartilhadas, embasadas num propósito comum; por sua vez, colaborar significa um fazer junto, no qual, as atividades são realizadas em conjunto. Nesse sentido, colaboração está associada à contribuição, por outro lado, cooperação "[...] envolve vários processos – comunicação, negociação, co-realização e compartilhamento [...]; é um trabalho cooperativo em essência – é o fazer junto, em conjunto. É o co-projetar, co-desenvolver, co-realizar e co-avaliar" (SANTAROSA, 1998 *APUD* KNIHS E ARAUJO JR. 2017, p. 4).

Diante das discussões referenciadas, que abordam o atendimento educacional especializado, como um instrumento de fomento para uma educação inclusiva, torna-se também salutar trazer arguições sobre a documentação legal que trata da temática em questão.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado: Marcos legais

A política educacional do Brasil deu maior destaque à educação dos sujeitos, público-alvo da educação especial, com a promulgação da Constituição Federal de 1988,

ISBN: 978-85-5757-065-8

estabelecendo no seu artigo 208, que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado aos estudantes com deficiência, preferencialmente, nos sistemas de ensino regular. Anos mais tarde, foi sancionada a LDB/96, Lei nº 9.394, que rege a educação nacional, a qual, prescreve no seu artigo 4º, que a responsabilidade do Estado com a educação escolar pública, será efetivada por meio da garantia, dentre os incisos elencados, cita-se: "Atendimento Educacional Especializados gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, [...] preferencialmente na rede regular de ensino". Além disso, o direito ao atendimento especializado foi firmado pela Resolução nº 4/2009, que determina Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica e pelo Decreto nº 7.611/2011, que revogou o Decreto nº 6.571 de 2008. Desse modo, o Decreto nº 7.611/2011 preconiza:

> Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o **caput** serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I -complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

O Decreto citado deixa explícito, que a educação especial deve assegurar o atendimento educacional especializado. Concomitantemente, deixa evidente que esse deve possibilitar apoio, direcionado às características peculiares do estudante, público-específico da educação especial, prestado de modo complementar, como apoio contínuo e restringido no tempo e na frequência nas salas de recursos multifuncionais; e de modo suplementar. Corroborando e ratificando o explicitado, segundo orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE:

> [...] identifica, elabora e organiza 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, p. 15).

Isso mostra que é patente a função do AEE e as ações que deve seguir para executar suas propostas, tendo em vista proporcionar acessibilidade e contribuir para a aprendizagem dos alunos. O exposto revela, igualmente, que é importante compreender que as atividades do AEE se distinguem das atividades executadas na sala de aula comum. O diferencial, como já assinalado, é que o atendimento deve ser oferecido de forma complementar e suplementar,

ISBN: 978-85-5757-065-8

jamais este apoio deve ser substitutivo ao da sala de aula regular.

No que tange às atribuições do professor do AEE, de acordo com a Resolução nº 04/2009, no Artigo 13, é substantivo elencar: identificar, produzir, planejar e estruturar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias; Planejar e efetuar plano de atendimento educacional especializado, refletindo e analisando o desenvolvimento e aplicabilidade dos recursos pedagógicos; organizar o modo e a quantidade de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; acompanhar o funcionamento e a execução dos recursos pedagógicos na sala de aula comum, e em outros espaços da escola; dar instrução aos professores e às famílias no manuseio dos recursos pedagógicos e de acessibilidade usados pelo aluno; estabelecer articulação com os docentes da sala regular, com o objetivo de disponibilizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e meios que favoreçam o envolvimento dos alunos nas ações educacionais.

Ainda na Resolução nº 04/2009, no seu artigo 5º, é sinalizado o espaço, prioritário, da escola para os serviços do AEE:

> O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação [...].

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), estabelece que a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da instituição escolar. Nas situações dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e em outras, relacionadas a transtornos funcionais específicos, a educação especial deve trabalhar de modo colaborativo com a sala comum, dirigindo ao atendimento às necessidades educacionais especiais destes estudantes. O Decreto nº 7.611/2011, no seu artigo 2º, já menciona o AEE na determinação, porquanto, evidencia que o atendimento educacional especializado deve constituir o Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo mais precisa, a Resolução nº 04/2009, prescreve que o Projeto Político Pedagógico da escola de educação regular deve institucionalizar a oferta do AEE, garantindo:

> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
> V – professores para o exercício da docência do AEE;
> VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do

ISBN: 978-85-5757-065-8

> desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

No primeiro documento em questão, aparece somente de maneira tácita que o AEE deve constituir a proposta da escola, visto que fala de educação especial, supõe-se, então, que se trata do AEE, presumindo que seja um sinônimo. Por outro lado, os dois últimos documentos, já são mais diretos e precisos, pois enfatizam que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e traz uma sequência de incisos, apontando como pode ser sua organização no espaço escolar. Essas últimas normatizações, já mostram a relação do AEE com o serviço de suporte no ensino regular.

A documentação legal, que assevera o direito ao atendimento educacional especializado, mostra o real papel do AEE, as atribuições do professor do AEE, como deve ser realizado o apoio e como devem ser estruturadas as salas de recursos multifuncionais; tem-se, assim, juntamente com as arguições dos estudiosos, aporte necessário para subsidiar e firmar a análise dos dados auferidos na pesquisa.

2.2 Descrição da pesquisa

O trabalho ora apresentado está inserido na abordagem da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é utilizada quando se procura averiguações e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, deixando espaço para interpretação, isto, porque "[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado." (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131).

A pesquisa apresenta-se como estudo de caso, que segundo Merrian (1988, *apud* André, 2005) o conhecimento produzido no estudo de caso é mais concreto, mais relacionado com a realidade e mais direcionado à interpretação do leitor. Esse tipo de pesquisa corrobora para a produção do trabalho, porque oferece um caminho abrangente, com forma lógica na organização da coleta e análise dos dados (YIN, 2005).

Inicialmente, no trabalho, utiliza-se como aporte a literatura disponível e a documentação legal que rezam e trazem prescrições sobre o AEE, como: Bedaque (2011), Stainback e Stainback (1999), Prieto (2006), Brasil (Resolução do CNE nº 04/2009), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), dentre outros. Concomitantemente, utiliza-se como suporte o trabalho de campo, realizado na Escola Estadual Frutuoso Gomes, localizada no centro da cidade de Frutuoso Gomes/RN. A referida instituição funciona nos turnos matutino e vespertino, e oferta o Ensino Fundamental I e II.

Os sujeitos-alvo da pesquisa são 9 (nove) professores das salas regulares, que têm estudantes com deficiência, que são atendidos pelo AEE na sala de recursos multifuncionais. Dos docentes a serem estudados, 1 (um) leciona no segundo ano, outro leciona no quinto ano, ambos do turno matutino; os demais lecionam, 1 (um) no quarto ano, 1 (um) no quinto ano, 5 (cinco) no sexto, oitavo e nono anos, do turno vespertino. Dos sujeitos analisados, 2 (dois) são do sexo masculino e 7 (seis) do sexo feminino. Os instrumentos utilizados no

ISBN: 978-85-5757-065-8

estudo, são: questionários semiabertos, realizados nos dias 2 a 8 de maio do corrente ano, com os professores, e análise do Projeto Político Pedagógico da escola, campo de pesquisa. Para questão de identificação e assegurar a exatidão dos fatos, na apreciação dos relatos dos sujeitos da pesquisa, atribui-se a letra D de Docente para nomeá-los e os numerais de 1 a 9 para identificar a perspectiva de cada um.

2.3 O AEE sob a ótica dos professores das salas regulares da Escola Estadual Frutuoso Gomes

A presente seção procura, rigorosamente, tratar do detalhamento dos dados auferidos dos sujeitos participantes do estudo, apresentando as discussões sob a ótica dos professores das salas regulares, ao atendimento educacional especializado, da Escola Estadual Frutuoso Gomes/RN, como já descrito no início deste trabalho.

Inicialmente, para se ter uma visão da heterogeneidade das salas regulares dos professores inquiridos, vale destacar os tipos de necessidades educacionais especiais por ano de ensino. Consoante dados do SIGEduc (Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte), há no segundo ano, um aluno com Deficiência Intelectual e no quinto ano, um com Paralisia Cerebral, ambos do turno matutino; já no quarto ano, estão matriculados quatro alunos, dois com Deficiência Intelectual, um com Paralisia Cerebral, um com Baixa Visão e outro, com outro tipo de necessidade não identificada; no quinto ano, existem dois, um com Deficiência Intelectual e outro, com outro tipo de necessidade não identificada; no sexto ano, existe um aluno com outro tipo de necessidade, também, não identificada; no oitavo ano, há três alunos, um com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um com Deficiência Intelectual e outro, com uma deficiência, igualmente, não especificada; finalmente, no nono ano, há somente um aluno com TEA. Os alunos citados do quarto, do quinto, do sexto, do oitavo e nono anos são matriculados no turno vespertino. De acordo com os dados, existem na instituição, um total de 14 (quatorze) estudantes com necessidades educacionais especiais.

Com as informações mostradas, que caracterizam a diversidade da clientela do espaço escolar, averiguou-se como os docentes do ensino comum veem o AEE. Destarte, sobre a prática cooperativa e colaborativa entre o professor de AEE e o professor da sala comum, foi relatado por cinco docentes (D2, D3, D5, D7 e D9), que não existe uma conexão no trabalho realizado com o aluno com deficiência, no que diz respeito à criação de práticas e ações pedagógicas, sendo esta uma lacuna sentida, que desvia o foco do trabalho compartilhado. Ainda, com relação ao assunto, D4, acrescenta:

> Apesar de sentir pequenas tentativas de interação, acredito que esse é um ponto deficitário. Em outras palavras, há pouca interação, já que o trabalho realizado pelos professores do AEE e por mim, muitas vezes, é desvinculado de ações pedagógicas comuns (DOCENTE D4).

Analisa-se que a maioria dos docentes foi incisiva, mostrando sua visão quanto ao trabalho com o estudante com necessidades educacionais especiais. A ausência do trabalho cooperativo e colaborativo é tida como um fator que prejudica o desenvolvimento da

ISBN: 978-85-5757-065-8

aprendizagem dos discentes e da própria prática educativa da sala regular, já que não existe um foco em comum. Desse modo, a falta de interação inviabiliza a troca de informações, a troca de saberes, as avaliações das problemáticas e a contribuição para diminuir e/ou suprimir as barreiras que obstruem o avanço deste tipo de aluno. Dessa forma, dificulta ao professor de AEE e da sala comum o planejamento de ações pedagógicas que sejam compatíveis a cada especificidade, como analisado num trecho do relato de D4: "Em outras palavras, há pouca interação, já que o trabalho realizado pelos professores do AEE e por mim, muitas vezes, é desvinculado de ações pedagógicas comuns". Isso porque, colaboração está associada à contribuição e cooperação, compreende vários processos, diálogo, negociação; é o fazer compartilhado, em conjunto (SANTAROSA, 1998 *APUD* KNIHS E ARAUJO JR. 2017).

No prisma de Pacheco (2007, *apud* Bedaque, 2011, p. 46-47) "[...] a colaboração tem várias dimensões, formas e propósitos. [...] É necessário que as escolas reconheçam que a colaboração precisa ser praticada amplamente a fim de melhorar as habilidades colaborativas com o pessoal e com os alunos". A respeito da existência de uma colaboração e cooperação entre professor de AEE, equipe escolar e pais, foi descrito por D4, que "de modo geral não existe". Na sua ótica, "há muita cooperação entre professor de AEE e os pais dos alunos. A equipe escolar, [...] colabora pouco com o professor do AEE. Isso ocorre, entre outros motivos, devido à falta de tempo, aliado às atribuições protocolares". Na exposição de D3:

> Se o professor de AEE trabalha na sua sala atendendo no contra turno, como ele poderá ajudar o professor em sala de aula com o aluno com necessidades educacionais especiais? A não ser participando nos planejamentos. Em relação aos pais da minha turma, eles poderiam aproveitar essa oportunidade e abraçar mesmo essa causa, mas não é o que acontece. Já a equipe escolar poderia nos ajudar mais com essas crianças, principalmente quando elas estão no início de sua escolaridade nos dando mais suporte, sugerindo atividades para nós professores que temos estas crianças em nossa sala de aula (DOCENTE D3).

É visível no relato de D4, quando afirma que de forma geral não existe cooperação e colaboração, "devido à falta de tempo, aliado às atribuições protocolares"; e no de D3, ao expor: "Se o professor de AEE trabalha na sua sala atendendo no contra turno, como ele poderá ajudar o professor em sala de aula com o aluno com necessidades educacionais especiais?"; que além de não existir colaboração entre professor de AEE, professor da sala comum e equipe escolar, ainda, é perceptível um conformismo dos professores em destaque, no seu fazer individualizado.

Avalia-se que D3 salienta que a equipe escolar poderia auxiliar mais o trabalho com os alunos com deficiência, mas não menciona nenhuma atitude sua para transformar essa realidade, como, por exemplo, cobrar, insistentemente, a realização e a organização de atividades de modo colaborativo, em que haja diálogo e negociação. A legislação (Resolução, nº 04/2009, artigo 13, incisos IV e VIII) ratifica que são responsabilidades do professor do AEE, acompanhar o desenvolvimento e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, igualmente, estabelecer colaboração com os professores das salas regulares, com o objetivo de auxiliar com serviços, materiais pedagógicos e de acessibilidade, de forma que

ISBN: 978-85-5757-065-8

fomente a participação dos alunos nas atividades escolares.

Faz-se necessário uma mudança de postura e concepção, romper com a cultura do conformismo de alguns profissionais da escola, ao passo que reivindiquem um trabalho em conjunto, em que se pensem em ações, atividades e recursos fundados na promoção da diferença. Stainback e Stainback (1999), alertam para a necessidade de uma rede de apoio dirigida por pessoas de dentro da escola, incluindo os alunos, os professores, as secretárias, os diretores, os pais, os especialistas, etc.

Nesse percurso, procurou-se sondar se o serviço prestado pelo AEE substitui o trabalho da sala de aula, assim, dos nove sujeitos estudados, oito foram unânimes em esclarecer que não substitui; acrescentando D1 que é "um serviço de apoio a cada tipo de necessidade, o qual auxilia e complementa o trabalho da sala regular". Na tradução das concepções de D6, D8, caso o aluno com deficiência fosse atendido só no AEE, seria um trabalho excludente, o que o afastaria do convívio com os demais estudantes. O indivíduo com deficiência é um ser social, por isto, precisa participar com os mesmos direitos, com isonomia, das atividades da escola, sem discriminação e sem preconceitos. Analisa-se, quando mencionam que o AEE não substitui a prática educativa e complementa as ações da sala regular, que coaduna com o referendado no Decreto nº 7.611/2011, artigo 2º, que revogou o Decreto nº 6.571/2008 e com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), registrados nos textos antecedentes e reforçado, por ora, pela Resolução nº 04/2009, no seu artigo 2º:

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

Contrariamente às perspectivas dos docentes anteriores, D5, já expressa que o serviço do AEE substitui, sim, o trabalho em sala de aula. No seu entendimento, na sala de aula "as atividades nem sempre são adequadas para que se tenha um bom rendimento, visto que o professor, muitas vezes, não consegue criar uma metodologia que enquadre a todos os alunos, em especial, o aluno com necessidades educacionais especiais". Nota-se que o professor citado, não tem conhecimento de que, como já mencionado, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE não substitui a sua prática educativa na sala comum, embora, as atividades promovidas por este serviço devam ser planejadas e aplicadas de forma diferenciada do ensino regular.

Posto isso, constata-se o quanto é importante o AEE cumprir com seu papel na instituição de ensino, a fim de que cada tipo de necessidade seja contemplada e sejam superadas as limitações de cada indivíduo. À vista disso, D2 e D9, externam qual a função do atendimento especializado:

> É atender alunos individualmente de acordo com suas dificuldades e necessidades, os alunos que podem ser atendidos são aqueles que têm algum distúrbio de aprendizagem, física ou intelectual e, também, alunos com altas habilidade/superdotados (DOCENTE D2).

ISBN: 978-85-5757-065-8

> É um serviço da educação especial que identifica e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação de alunos com necessidades especiais. O AEE está conseguindo cumprir com seu papel nessa instituição (DOCENTE D9).

Na análise das concepções dos professores citados acima, a visão identificada no tocante à função do atendimento especializado, está associada à retirada dos alunos para serem atendidos na sala de recursos multifuncionais, visto que D2, afirma: "É atender alunos individualmente de acordo com suas dificuldades e necessidades". Por outro lado, no relato de D9, observa-se que ao exprimir que o AEE "É um serviço da educação especial que identifica e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação de alunos com necessidades especiais"; que está mais conectada com a orientação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Nesse caso, averígua-se na perspectiva desses docentes que não existe, com exatidão, um entendimento da real responsabilidade do AEE, no referido *lócus*. Fazendo-se alusão, ainda, à visão apresentada por D2, no que diz respeito à função do serviço de apoio especializado, vale advertir que, conforme Mendes e Malheiro (2012, p. 360) referenciando Wood (1998):

> [...] a literatura científica da área, apresenta que a proposta de serviço de apoio implica em redefinir o papel dos profissionais do ensino especial para atuar prioritariamente como apoio centrado na classe comum, e não apenas em serviços que envolvam a retirada dos alunos com necessidades educacionais especiais da turma, a provisão de serviços complementares ou exclusivamente em serviços segregados substitutivos.

Diante disso, identifica-se que além de ser indispensável apontar as concepções dos professores, em alusão à função do AEE à luz do que assegura a documentação legal, torna-se substancial, outrossim, apresentar sob a ótica dos docentes da escola, as atribuições do professor do AEE. Nesse caso, D5, discorre que são atribuições do professor do serviço de apoio especializado:

> Identificar a existência de alunos que apresentam alguma deficiência, elaborar estratégias didáticas e metodológicas que auxiliam o processo de aprendizagem do aluno deficiente e organizar materiais direcionados aos portadores de deficiências. Para isso, é relevante que o professor do AEE tome conhecimento do PPP da escola e, juntamente com a direção da escola e os demais professores, criar situações que amenizem ou, se possível, trate da deficiência. A participação também dos pais ou responsáveis neste processo é indispensável (DOCENTE D5).

Na perspectiva de D5, constata-se no seguinte trecho: "Identificar a existência de alunos que apresentam alguma deficiência, elaborar estratégias didáticas e metodológicas [...] e organizar materiais direcionados aos portadores de deficiências"; os verbos identificar, elaborar e organizar. O expressado combina com o que reza a Resolução, nº 04/2009 (artigo 13, inciso I), que diz que é atribuição do professor de AEE: "identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as

ISBN: 978-85-5757-065-8

necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial". Analisa-se, deste modo, na percepção do docente, que o professor do serviço de apoio especializado deve assumir essa identidade neste espaço e dar a sua contribuição na implementação da educação inclusiva.

Como entende-se que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um mapa de descrição que revela a própria identidade da escola; procurou-se examinar o PPP da escola, campo de estudo, com o objetivo de observar se este contempla e orienta o serviço especializado na instituição. Primeiramente, foi possível perceber que o mesmo está desatualizado, sua última atualização foi em 2015. Como a sala de recursos multifuncionais foi implementada em 2014, esperava-se que o AEE tivesse sido contemplado no projeto. Tamanha foi a frustação, quando se detectou que no PPP da dita escola não havia nenhuma orientação do AEE, referente, por exemplo: à organização, à função, à atribuição do docente, à estruturação da sala de recursos multifuncionais. Infere-se, nessa situação, que o PPP não está em harmonia com o que estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), O Decreto nº 7.611/2011 e a Resolução nº 04/2009, que destacam que esse serviço deve integrar a proposta pedagógica e esta institucionalizar a oferta do AEE.

Diante disso, traçando um paralelo com os resultados obtidos nas análises e o examinado no PPP, considera-se que no serviço prestado pelo AEE na instituição em foco, a ausência do trabalho cooperativo e colaborativo é visto como um fator que afeta o bom andamento da aprendizagem dos discentes e do próprio ensino; também, não existe um trabalho colaborativo entre professor especializado, equipe escolar e pais, acarretando num conformismo dos professores; ao mesmo tempo, o AEE não substitui a prática educativa, mas complementa as ações da sala regular; ainda, não existe, com exatidão, uma definição, por parte dos docentes, da real responsabilidade do AEE; finalmente, na concepção dos docentes, a função do professor de AEE é assumir a sua identidade profissional neste espaço.

Vê-se, que como o PPP da escola não contempla as orientações do serviço de apoio especializado, não existe itinerários traçados para que este aconteça, da forma como rezam os documentos legais. É como se os profissionais estivessem trabalhando de forma fragmentada, isto porque, não existe um projeto em comum. Talvez, essa seja uma das razões, pelas quais, o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, nessa área, não esteja sendo realizado com maior eficiência.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Atendimento Educacional Especializado é um instrumento potente no processo de inclusão. Mas, para que este contribua de forma profícua na aprendizagem dos discentes com deficiência, deve ser realizado em parceria com o projeto da escola. Jamais deve ser realizado de forma fragmentada ou desvinculado do projeto escolar. O serviço de apoio especializado deve ser construído e realizado em colaboração com a equipe escolar, principalmente, deve haver um trabalho coletivo e significativo entre professor do AEE e professor da sala de aula comum. O desafio é pensar em estratégias que estejam vinculadas a um projeto geral que considere os processos inclusivos.

Nos resultados, foi possível ter uma dimensão do Atendimento Educacional Especializado sob a ótica dos professores das salas regulares da referida escola. O estudo revelou que é função do AEE elaborar e organizar materiais pedagógicos, na medida que favoreça a plena acessibilidade, tendo como suporte cada necessidade, com o fito de que todas as barreiras sejam suprimidas e, assim, o estudante com necessidades educacionais especiais, seja de fato e de direito incluído no contexto escolar. Mostrou ainda que, impreterivelmente, requer-se uma atitude de compartilhamento, um trabalho em conjunto, porque um serviço articulado, implica em progresso no ensino e melhores desempenhos entre os estudantes.

É importante um trabalho dessa natureza nesta instituição, uma vez que não se pode preterir o conhecimento oportunizado por um fazer junto e compartilhado, promovendo mais autonomia na vida destes alunos, em seu dia a dia, e acrescentando maiores saberes experienciais na vida pessoal e profissional do docente.

Outrossim, trouxe o entendimento de que a função do professor do AEE, além do que prescreve a Resolução nº 04/2009, necessita estar firmada no compromisso com o seu saber-fazer, como profissional especializado nesta área. Essa identidade deve ser incorporada à pessoa, do mesmo modo, ao profissional, porque antes do compromisso com a profissão, existe o vínculo de pertencimento humano, isto é, precisa-se agir de forma humana, entendendo os desafios que tem pela frente, e respeitando as especificidades, o ritmo e o tempo de cada estudante, público-específico da educação especial.

Apesar das incoerências apontadas no serviço do AEE no *lócus* investigado, na visão dos professores das salas regulares, ao Atendimento Educacional Especializado, como: a falta de um trabalho colaborativo e a falta de entendimento da real função do AEE entre alguns docentes; foi relevante a produção dessa pesquisa, posto que, trouxe contribuições para a formação da pesquisadora, alargando seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, possibilita contribuições à academia, já que novos saberes corroboram à discussão de futuros estudos surgidos na mesma área, trazendo focos de análises mais refinados e aprimorados.

4 REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais:** pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O Atendimento Educacional Especializado no Processo de Inclusão Escolar, na Rede Municipal de Ensino de Mossoró/RN.** 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 de maio de 2017.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de Janeiro de 2008.** Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial:** diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE/SEEC. **Projeto Político Pedagógico.** 14ª DIREC - Escola Estadual Frutuoso Gomes. 2015.

KNIHS, Everton; ARAÚJO, Jr, Carlos Fernando de. **Cooperação e Colaboração em Ambiente Virtuais e Aprendizagem de Matemática.** Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem15dpf/sm15ss10_02.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de Recursos Multifuncionais: É possível um serviço "tamanho único" de atendimento educacional especializado? In: **O professor e a Educação Inclusiva:** Formação, Práticas e Lugares. MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO, Teófilo Alves Galvão (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Inclusão:** Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES EM UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RN

Rivaldo Bevenuto de Oliveira Neto
Maria De Lourdes Fernandes de Medeiros

RESUMO

Este estudo concentra-se no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e tem como objetivo analisar a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE em uma rede municipal de ensino no interior do estado do Rio Grande do Norte sob a ótica de duas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais. O aporte teórico se fundamenta nas contribuições de PIRES (2006), MENDES (2008), SILVA (2014), PLETSCH (2014) e BEDAQUE (2015) discutindo sobre a inclusão escolar, a colaboração no Atendimento Educacional Especializado - AEE e as práticas pedagógicas inclusivas. A abordagem metodológica utilizada, de natureza qualitativa, foi a pesquisa exploratória classificando-se como uma Pesquisa – Ação, em relação aos procedimentos técnicos. Os resultados reforçam a necessidade de problematizar estratégias pedagógicas que mobilizem as ações do professor do AEE em articulação com os demais profissionais da escola e com os familiares, possibilitando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial. Conclui-se que os desafios enfrentados e as proposições delineadas na implementação do Atendimento Educacional Especializado no município de Riachuelo/RN sinalizam um percurso formativo que toma como princípio a educação como um direito de todos.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO; SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

ABSTRACT

This study focuses on the framework of Special Education in view of inclusive education and aims to analyze the implementation of Specialized Educational Assistance – SEA In a municipal education network in the state of Rio Grande do Norte under the perspective of two teachers of the Multifunctional Resources Room. The theoretical framework is based on the contributions of the writers like PIRES (2006), MENDES (2008), SILVA (2014), PLETSCH (2014) and BEDAQUE (2015) discussing school inclusion, collaboration in the Specialized Educational Assistance - SEA and pedagogical practices Inclusive. The methodological approach used, qualitative in nature, was the exploratory research classifying itself as a Research - Action, in relation to technical procedures. The results reinforce the need to problematize pedagogical strategies that mobilize the actions of the SEA teacher in conjunction with other school personnel and with the family members, allowing the access, permanence and the learning of all students who are the target of Special Education. It is concluded that the challenges faced and the proposals outlined in the implementation of the Specialized Educational Attendance in the municipality of Riachuelo / RN signaled a successful formative course having as principle the education as a right of all.

KEYWORDS: INCLUSION; MULTIFUNCTIONAL RESOURCES ROOM; SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo concentra-se no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e trata-se de um relato que articula as experiências acadêmicas e profissionais realizadas antes e durante o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE[1]. As motivações para a pesquisa emergem destas duas vertentes, a experiência acadêmica e profissional. A primeira diz respeito ao curso de Mestrado em Educação[2], no qual realizamos uma investigação vinculada à linha de pesquisa Educação e Inclusão Social em Contextos Educacionais e a segunda se consolida por, atualmente, assumir a função de Dirigente Municipal de Educação em um município do RN.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é analisar a implementação do Atendimento Educacional Especializado – AEE em uma rede municipal de ensino no interior do estado do Rio Grande do Norte sob a ótica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura em diálogo com duas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais.

Entre os anos 2008 a 2013 muitos estados e municípios aderiram[3] ao Programa[4] Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, dentre eles destacamos o estado do Rio Grande do Norte e o município de Riachuelo/RN, onde concentra-se nosso campo de pesquisa. O objetivo do Programa é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Dentre as ações desenvolvidas o programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

No ano de 2014 os mobiliários, recursos e materiais pedagógicos começaram a chegar às escolas do referido município, porém devido a lacuna na formação dos professores e outras questões de natureza administrativa e de infraestrutura o Atendimento Educacional Especializado-AEE não se consolidou neste período.

1 Ofertado pelo Núcleo de Educação a Distância – NEAD da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA entre os anos de 2016 e 2017.

2 Curso de Mestrado (2013/2015) ofertado pelo Programa de Pós Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, no qual tivemos como objeto de estudo a abordagem inclusiva do desenho de alunos com e sem deficiência visual.

3 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25061-relacao-nominal-dos-estados-e-municipios-que-aderiram-ao-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-2008-2013-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192

4 A PORTARIA NORMATIVA Nº- 13, DE 24 DE ABRIL DE 2007 dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais".

ISBN: 978-85-5757-065-8

No ano de 2015 ao assumirmos[5] a gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Riachuelo/RN iniciamos o processo de elaboração do Plano Municipal de Educação - PME e ao realizarmos o diagnóstico, que é a fase da coleta de dados e estudo da realidade, identificamos essa lacuna na consolidação da Educação Especial na rede municipal de ensino.

Durante a elaboração do documento base do PME inserimos uma meta específica para tratar do assunto, assim como está previsto no Plano Nacional de Educação – PNE. Assim, realizamos uma consulta pública, na qual o plano recebeu contribuições da sociedade civil pelas entidades representadas naquela oportunidade. O projeto de Lei enviado pelo poder executivo foi aprovado pela Câmara dos Vereadores no dia 24 de junho de 2015. A Lei 573 /2015 definiu as metas e estratégias educacionais para o próximo decênio.

Nesse sentido, a meta 4 da referida Lei, prevê:

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (PME, Lei 573, 2015/2025).

Dentre as estratégias listadas para atingir a meta projetada, destacamos: capacitar os docentes da rede municipal de ensino, para o atendimento às crianças com necessidades educacionais especiais; construir e instrumentalizar Salas de Recursos Multifuncionais – SRM na rede municipal de ensino, para assegurar o direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE; designar docentes habilitados por meio de cursos de aperfeiçoamento específico para o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM; viabilizar recursos financeiros e materiais educacionais que assegurem o acesso e a permanência no processo de escolarização dos estudantes da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; dentre outras.

No ano de 2016, ao ingressar no curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA) e perceber o crescente número de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial nas escolas, investimos nas iniciativas de implementação do AEE na rede municipal de ensino.

2 DESENVOLVIMENTO

Este estudo se fundamenta nas contribuições teóricas de PIRES (2006), MENDES (2008), SILVA (2014), PLETSCH (2014) e BEDAQUE (2015) discutindo sobre a inclusão escolar, a colaboração no Atendimento Educacional Especializado e as práticas pedagógicas

5 A opção por utilizar o verbo no plural nas ações descritas a seguir se justifica pelo fato de além de ser o pesquisador e sujeito da intervenção, também assumo a Secretaria de Educação do Município no qual ocorreu a investigação. Nesse sentido, algumas ações foram desenvolvidas em colaboração com a equipe técnico-pedagógica da rede municipal de ensino, porém sob minha coordenação. Esse pressuposto sustenta a escolha da pesquisa-ação como abordagem metodológica, conforme será descrito posteriormente.

ISBN: 978-85-5757-065-8

inclusivas. Partimos do princípio de que a inclusão não consiste somente em efetuar a matrícula de alunos com deficiência na escola, mas sim em um processo de criar um todo, reunir os alunos em geral, e fazer com que aprendam juntos e tenham sucesso em sua aprendizagem (SILVA, 2014, p.40).

A abordagem metodológica, de natureza qualitativa, adotada neste trabalho no que se refere aos objetivos caracteriza-se como uma pesquisa exploratória proporcionando maior familiaridade com o problema explicitado (GIL, 2008). No tocante aos procedimentos técnicos (GIL, 2008) configura-se como uma Pesquisa – Ação, ou seja, um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

O campo empírico foi constituído de duas escolas municipais localizadas no Bairro Nossa Senhora da Conceição em Riachuelo/RN. Nossos interlocutores, em um sentido mais amplo, se constituem todos os sujeitos (gestores, professores e alunos) que estiveram inseridos nesse processo de implementação do AEE, porém nos deteremos, nos limites deste artigo, a análise dos enunciados das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. A seguir descreveremos as estratégias metodológicas utilizadas neste processo, bem como as discussões delineadas e os resultados alcançados.

2.1 Metodologia:

As estratégias e procedimentos metodológicos delineados para concretização de nosso objetivo foram: palestras temáticas para sensibilização da rede municipal de ensino para o tema da Inclusão; oficinas pedagógicas; reunião de pais; formação continuada das professoras do AEE; observação; realização de entrevistas; registros fotográficos e relatórios das ações desenvolvidas. Assumimos a proposição destas ações enquanto sujeito pesquisador da intervenção.

2.2 Resultados/discussões

No processo de implementação do AEE no município trouxemos como tema para a Jornada Pedagógica 2017 “Inclusão, Avaliação e Direitos de Aprendizagem”. A jornada pedagógica se constitui em um momento que precede o início das aulas em cada ano letivo, na qual professores, coordenadores e gestores se reúnem para planejar as ações pedagógicas das escolas.

Considerando o tema em pauta iniciamos a abertura da Jornada Pedagógica 2017 com uma apresentação cultural do Grupo Interliga[6], um projeto social sem fins lucrativos, que apresentou a música *Ninguém é igual a ninguém* sensibilizando o público presente acerca dos

6 O projeto INTERLIGA visa criar um grupo que atenda os anseios dos jovens que buscam seu espaço dentro da sociedade. Desenvolvendo os mais diversos tipos de ações culturais através da música, dança, teatro, dentre outras atividades afins, atrelados à leitura, buscando o desenvolvimento intelectual do ser humano. Fonte: https://www.facebook.com/ProjetosocialInterliga/?ref=br_rs

ISBN: 978-85-5757-065-8

princípios da diversidade, da igualdade e da diferença.

> A escola, como espaço inclusivo, deve ter como desafio o êxito de todos os seus alunos, sem exceção, Assim, ao construir seu projeto político-pedagógico, inspirado nos princípios da inclusão, deverá contemplar em sua renovação pedagógica o respeito às diferenças (PIRES, 2006, p. 114).

Figura 01: Grupo Interliga após apresentação "Ninguém é Igual a Ninguém" na Jornada Pedagógica 2017.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

Em seguida apresentamos os dados do município referente à Educação Especial e a meta 4 do PME (Lei 573 /2015) e suas respectivas estratégias. Refletimos sobre a realidade local e apresentamos as proposições para atingir os objetivos descritos na lei.

Figura 02: Palestra - "O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva".

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

Dando continuidade houve a palestra: "O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva". A palestra foi proferida pelas professoras Maria José Martins[7] e Francisca Aparecida da Silva Bezerra[8], a nosso convite, as quais apresentaram

7 Profª Maria José Martins (SMECD - São Paulo do Potengi/RN).
Formação acadêmica: Graduada em Geografia (UVA); Especialista em Psicopedagogia (UVA); Especialista em Escolas Sustentáveis (UFRN); Mestre em Ciências da Educação (Faculdade de Atenas); Cursos de aperfeiçoamento em AEE (UFRN) e Salas de Recursos Multifuncionais (UFRN).

8 Profª Francisca Aparecida da Silva Bezerra (SMECD - São Paulo do Potengi/RN).
Formação acadêmica: Pedagoga (UVA) e especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; possui curso de aperfeiçoamento em AEE e está concluindo a Especialização em Atendimento Educacional Especializado (UFERSA).

ISBN: 978-85-5757-065-8

a temática a partir da experiência exitosa vivenciada no município de São Paulo do Potengi/RN, esclarecendo conceitos, dúvidas e convidando os presentes a confiarem e colaborarem com o AEE que seria desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais.

Após a discussão temática os professores participaram da Oficina "Mãos que falam - o ensino de Libras na escola regular", a qual foi ministrada pela Profª Maria Rozanir de Oliveira Amâncio[9] (SEMEC - Riachuelo/RN). O grupo de professores se mostrou sensível e disposto a aprender sobre a linguagem de sinais, pois nos últimos anos tem crescido o número de alunos com deficiência auditiva na rede municipal.

Figura 3: Oficina "Mãos que falam - o ensino de Libras na escola regular".

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

Concluída a semana de estudos, iniciamos os trabalhos nas escolas. Além das observações in loco, um dos procedimentos metodológicos de construção dos dados que sustentam a análise deste estudo, é a entrevista, pois de acordo com Gil (1987, p.113) "a entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação".

Nesse sentido aplicamos questionários e realizamos entrevistas com as duas professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Escolhemos estas professoras entre os docentes da rede municipal de ensino pelo fato de já possuírem um curso de aperfeiçoamento em AEE e já apresentarem um engajamento com a temática da inclusão. Nesse sentido, conforme enfatiza Pletsch (2014) a formação docente é fundamental para promover o avanço na aprendizagem dos estudantes.

> [...] compreendemos que a formação docente no contexto das políticas de inclusão escolar deve ser fundamentada em conhecimentos que façam a necessária articulação entre o micro e o macro contexto social, político e econômico. Mas, sobretudo, em conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem a serem afetados para garantir aos alunos um desenvolvimento mais autônomo e cidadão (PLETSCH, 2014, p. 127).

9 Profª Maria Rozanir de Oliveira Amâncio (SEMEC - Riachuelo/RN).
Formação acadêmica: Pedagoga (UFRN); Especialista em Cultura Inglesa e Americana (WORD STATION); Curso Básico e Conversação em Libras (ASNAT – Associação dos Surdos de Natal).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Figura 4: Entrevista com as professoras do AEE na Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Riachuelo/ RN.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

Organizamos encontros sistemáticos na sede da Secretaria de Educação e nas escolas para fomentar a formação continuada em serviço e produzir materiais necessários às intervenções junto aos estudantes atendidos pelo AEE.

A Professora Patrícia[10] (39 anos) é pedagoga e pós-graduada em Formação Docente para o Ensino Superior. Está cursando uma especialização em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e outra em Libras. Possui formação específica para atuar com o Atendimento Educacional Especializado, através do Curso Formação de Professores do Ensino Fundamental na Perspectiva da Inclusão Escolar: deficiências e transtornos globais de desenvolvimento[11] – 180h – UFRN (2012).

> Tenho 5 anos de docência e o meu interesse pela área ocorreu no primeiro ano de atividade. Uma aluna minha, da escola, tinha múltiplas deficiências decorrentes de paralisia cerebral – PC. (Profª Patrícia; maio, 2017)

Já atuou 03 (três) anos na rede estadual de ensino como professora de AEE (2014, 2015 e 2016) e assumiu no corrente ano a regência da Sala de Recursos Multifuncionais da E. M. José Alves de Lima no município de Riachuelo, a qual conta com 03 (três) alunos com deficiência auditiva, 02 (dois) com deficiência visual e 04 (quatro) que apresentam dificuldades de aprendizagem.

10 Para identificação de nossas interlocutoras utilizaremos os seus primeiros nomes próprios, mês e ano da entrevista.

11 O curso teve os seguintes objetivos: *a) Discutir os fundamentos históricos, políticos e conceituais relativos à educação escolar na perspectiva inclusiva; b) Refletir sobre as práticas pedagógicas, considerando os aspectos éticos, curriculares e legais na promoção de uma educação escolar inclusiva; c) Conhecer diferentes possibilidades metodológicas de atuação, na perspectiva inclusiva, junto a alunos com deficiências e transtornos globais e d) Refletir sobre o processo inclusivo das escolas, nas quais atuam os professores cursistas.* Fonte: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/extensao.jsf

ISBN: 978-85-5757-065-8

A Professora Aldenyra (41 anos) é graduada em Ciências Biológicas, possui especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação. Possui formação específica para atuar com o Atendimento Educacional Especializado, através do curso de aperfeiçoamento Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva[12] – 180h – UFRN (2013).

Tem 20 anos de experiência docente, mas em relação ao AEE esta é sua primeira experiência, na qual assumiu a regência da Sala de Recursos Multifuncionais da E. M. Manoel Gurgel do Amaral Valente e conta com 02 (dois) alunos com deficiência auditiva e 07 (sete) com deficiência intelectual.

> Sinto algumas dificuldades quando se trata do processo de alfabetização, pois não sou pedagoga, mas estou disposta a aprender junto ao aluno e aos meus colegas. A colaboração de algumas professoras da sala regular tem sido fundamental. (Profª Aldenyra; maio, 2017)

De acordo com Mendes (2008, p. 31) a colaboração tem sido considerada chave para atender as complexas metas escolares, e para construir uma comunidade que responda as muitas demandas impostas aos sistemas de educação contemporâneos.

No tocante aos procedimentos iniciais para receber o aluno com necessidades educativas especiais - NEE na Sala de Recursos Multifuncionais, as professoras responderam que estes ocorrem através da solicitação do professor da sala comum.

> É necessário que os professores de sala regular solicitem e que o estudante seja avaliado/encaminhado para a Sala de Recursos Multifuncionais - SRM. Após o recebimento dessa solicitação é feito a verificação nos documentos disponíveis na escola. (Profª Patrícia; maio, 2017)

No tocante a relação com a família as professoras relataram como são realizados os primeiros contatos e destacaram algumas dificuldades enfrentadas. Há uma recorrência em pais e responsáveis que, ainda, não reconhecem as necessidades educativas especiais apresentadas por seus filhos. As professoras, sob nossa coordenação, vêm trabalhando para romper com essa barreira e auxiliar nas fases seguintes até a plena aceitação e disposição em colaborar com a presença/participação e aprendizagem do aluno no AEE.

12 Curso de Aperfeiçoamento na área de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, destinado a professores do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, da rede regular de ensino e/ou de Sala de Recurso Multifuncional, contemplando os municípios polos de Macaíba, São Paulo do Potengi e São José de Mipibú, com duas turmas de 50 alunos em cada polo, totalizando 300 cursistas. Tal curso se insere na Rede Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e se vincula ao Programa de Formação Continuada de Profissionais de Educação Básica da UFRN. Fonte: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/docente/extensao.jsf

ISBN: 978-85-5757-065-8

> O contato se dá, primeiro, por convite de comparecimento a escola onde, em seguida, é feita a explanação acerca da SRM e do AEE. Os familiares, em sua maioria, desconhecem as dificuldades das crianças e a importância do acompanhamento correto. (Profª Patrícia; maio, 2017)

> O contato se dá com reuniões e entrevistas. A maior dificuldade encontrada é o reconhecimento da família com as dificuldades do aluno e o descrédito do nosso trabalho por parte de alguns colegas. (Profª Aldenyra; maio, 2017)

Figura 5: Reunião com os pais e responsáveis pelos estudantes encaminhados para o AEE.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

De acordo com Pires (2006, p. 120) "é fundamental no processo de inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais 'acreditar' que a criança pode superar, sempre, seu estágio atual de desenvolvimento e de aprendizagem". Os pais, professores e toda a equipe da escola precisam ser inseridos nesse processo de inclusão do aluno com deficiência e romper com os estigmas que limitam a plena participação destes sujeitos no ambiente escolar.

Figura 6: Acompanhamento da entrevista realizada com os pais e responsáveis pelos estudantes encaminhados para o AEE.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017)

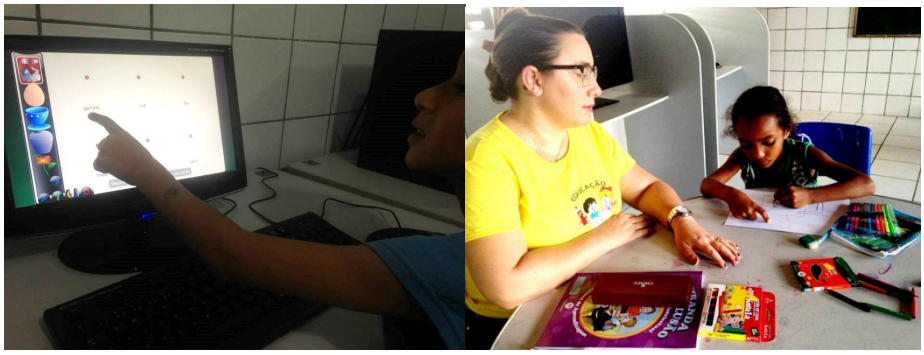
A rotina de atendimento dos alunos na Sala de Recursos Multifuncionais ocorre por meio de um cronograma específico elaborado pelas professoras do AEE em parceria com a família, considerando o seu contra turno de estudo. No que se refere aos recursos pedagógicos e estratégias utilizadas no atendimento, as professoras relataram:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Utilizamos o computador, os jogos lúdicos virtuais e concretos, livros, crachás. Procuramos incentivar a autonomia no uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC´s), o uso das ferramentas adequadas para o desenvolvimento de capacidades. (Profª Patrícia; maio, 2017)

> Os recursos pedagógicos utilizados são jogos e atividades lúdicas, uso do computador, livros e outros; com isso tentamos desenvolver a autonomia, atenção e concentração do aluno. (Profª Aldenyra; maio, 2017)

Figuras 7 e 8: Alunos em atividades na Sala de Recursos Multifuncionais.



Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

A articulação/colaboração com o professor titular da sala regular ocorre da seguinte forma: "Após a leitura das anotações de cada aluno conversamos com cada professor e realizamos a observação em sala de aula". (Profª Patrícia; maio, 2017)

Figuras 9: Observação de um aluno na sala de aula comum feita pela professora do AEE.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

Após as observações do professor/a da sala de aula regular, as observações in loco, as professoras elaboram um Plano de Atendimento Individualizado para cada aluno, através de estudos sobre casos semelhantes e com base na literatura específica. As professoras realizam o planejamento pedagógico em parceria, sempre mantendo contato com a Secretaria Municipal de Educação.

ISBN: 978-85-5757-065-8

De acordo com Bedaque (2015, p. 31):

> Construir uma Educação Inclusiva não é uma ação unilateral, que depende do esforço de apenas um grupo, a ação inclusiva que provoca mudanças substanciais é um processo construído por muitas pessoas e neste sentido, a colaboração é um conceito fundamental e sua prática pode fazer mudanças significativas no sistema educacional.

Considerando o conceito de *colaboração* pode-se perceber a importância desse processo na constituição de uma escola inclusiva, sendo esta de fundamental importância para o sucesso da escola como um todo. Nesse sentido, tanto as professores da Sala de Recursos Multifuncionais como os regentes da classe comum de ensino elegeram esse princípio como essencial no processo de ensino e aprendizagem da criança com/ou sem deficiência.

A Resolução CNE/CEB 4/2009 (Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009), Seção 1, p. 17, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE. O público alvo do AEE é composto de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Para que esse atendimento seja realizado de forma adequada faz-se necessário estabelecer a parceria colaborativa do professor do AEE com o professor da sala de aula regular.

Figura 10: Participação das professoras do AEE na formação de professores do ciclo de alfabetização.

Fonte: arquivo pessoal do autor (2017).

Nesse contexto, inserimos as professoras de AEE da rede municipal de ensino nos grupos de formação de professores e assim pudemos discutir algumas das funções do docente da Sala de Recursos Multifuncionais, dentre elas: organizar e desenvolver estratégias de mediação pedagógica inclusivas, levando em consideração as dificuldades e potencialidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Reforçamos que para tanto, se faz necessário, também, a adaptação das atividades e dos recursos didáticos e de tecnologia assistiva utilizadas no saber/fazer educativo.

No que se refere às ações de colaboração com os profissionais da escola, destacamos ainda: orientar professores da sala comum, equipe pedagógica e familiares sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos atendidos pelo AEE encorajando-os a romper com os desafios encontrados no cotidiano escolar. Estabelecer articulação com os

ISBN: 978-85-5757-065-8

professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação do aluno nas atividades escolares. Portanto, o diálogo e o planejamento conjunto são fundamentais para a consolidação da escola inclusiva.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste trabalho oportunizou uma relevante intervenção, conforme relatado nesse estudo, na rede municipal de ensino de Riachuelo/RN e contribuiu para uma reflexão acadêmica e profissional acerca de nossos estudos no curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado resultando em uma ação que valoriza e respeita a diferença e a colaboração mútua entre os sujeitos da escola. O papel da escola inclusiva no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com e sem deficiência é mediar a construção do conhecimento, proporcionando experiências significativas que contribuam para o seu desenvolvimento integral (físico, intelectual, afetivo e social). Reforçamos a necessidade de problematizar estratégias pedagógicas que mobilizem as ações do professor do AEE em articulação com os demais profissionais da escola e com os familiares, possibilitando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes que constituem o público alvo da Educação Especial. Concluímos este estudo ressaltando que os desafios enfrentados e as proposições delineadas na implementação do Atendimento Educacional Especializado no município de Riachuelo/RN sinalizam um percurso formativo que toma como princípio a educação como um direito de todos, destacando-se como uma ação pioneira no que se refere à Educação Inclusiva na rede municipal de ensino.

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado**. Mossoró, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. IN.: MARTINS et al. **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão Escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. IN.: MARTINS et al. **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva**: práticas pedagógicas para uma escola em exclusões. São Paulo: Paulinas, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise. Formação Docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado. IN.: MARTINS et al. **Caminhos para uma educação inclusiva**: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014.

AUTISMO E ESCOLA: UMA REFLEXÃO DOCENTE ACERCA DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO AUTISTA

Roberta Mirnas de Oliveira Gomes
Francisca Monteiro da Silva Perez

RESUMO

Este trabalho baseia-se em uma experiência docente vivida e sentida no processo de inclusão escolar de um aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista em uma instituição pública da rede estadual de ensino, na qual nos oportunizou tecer práticas pedagógicas fomentadas pelo trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos, numa perspectiva inclusiva. Nesse sentido, procuramos investigar a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento das potencialidades do aluno autista. Assim, propomos, através desse estudo, refletir acerca do processo de imersão deste educando no contexto da escola regular de ensino. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como ponto de partida o saber da experiência. Contamos ainda com uma pesquisa de cunho bibliográfico que contempla autores como: Bedaque (2015), Ciantelli, Leite e Martins (2014), Minayo (2011), Larrosa (2001), Pereira, Cruz e Ferreira (2015), Papim e Sanches (2013), Silva (2011) e ainda leis e decretos que regularizam a educação especial. Consideramos este estudo pertinente por se tratar de uma temática atual e pela relevância das discussões propostas, a saber: o autismo e suas principais características, as contribuições da inserção do aluno autista na sala de aula comum e a importância do trabalho colaborativo e das adaptações curriculares para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: EXPERIÊNCIA DOCENTE; INCLUSÃO ESCOLAR; AUTISMO.

ABSTRACT

This work is based on a documentary experience lived and felt in the process of school inclusion of a student diagnosed with autism spectrum in a public institution of the state education system, in which we have an opportunity to work with pedagogical practices fomented by the collaborative work of the professionals involved in it, in a inclusive perspective. In this sense, we seek to investigate the importance of school inclusion for the development of the potentialities of an autistic student. Therefore, we propose through this study reflect on the inclusion of this school educating process. The research is qualitative and has as its starting point the learning in practice. We also have a bibliographic research that includes authors such as Bedaque (2015), Silva (2011), Ciantelli, Leite e Martins (2014), Minayo (2011), Larrosa (2001), Pereira, Cruz e Ferreira (2015), Papim e Sanches (2013), and even laws and decrees that regulate special education. We consider this study to be relevant because it is a current theme and because of the importance of the discussions proposed to be known: the autism and its main characteristics, the contributions of the autistic student's insertion in the context of the common classroom and the importance of collaborative work and curricular adaptations for the teaching and learning process.

Keywords: TEACHING EXPERIENCE; SCHOOL INCLUSION; AUTISM.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado cada vez mais espaço em debates e discussões nas variadas instância sociais. Considerado um desafio para a escola e para a família, o processo de ensino-aprendizagem desses educandos precisa ser cuidadoso, inovador e instigador, pois este vai muito além da aquisição de competências e habilidades básicas expressas nos currículos formais, mas perpassa por uma série de questões que antecedem qualquer outra aptidão e conhecimentos acadêmicos.

Cabe ressaltar que "o autismo é uma alteração do desenvolvimento neuropsiquiátrico que afeta três áreas: interesse social, comunicação e comportamentos restritos e repetitivos" (PEREIRA; CRUZ; FERREIRA, 2015, p.1). Diante disso, no contexto educacional comum, torna-se primordial a busca de envolvimento com os seus pares, favorecendo momentos de troca e interatividade, fortalecendo assim a ideia do aprender junto.

Nesse sentido, retomo nesse trabalho de conclusão de curso as memórias vivenciadas no cotidiano escolar, como professora de Educação Especial na Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, situada na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Na instituição, atuo diretamente com um aluno diagnosticado com TEA, na desafiante missão de incluí-lo no ambiente. É através dessa experiência que me inspiro para a elaboração da pergunta de estudo deste trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado- AEE, a saber: Qual a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento das potencialidades de um aluno autista?

A experiência acontece com um aluno de 8 anos, matriculado atualmente no 4º ano do ensino fundamental, diagnosticado aos 4 anos com o TEA. Vale salientar que o aluno apresenta dificuldade de comunicação e de linguagem. Em variadas situações, há presença de ecolalias tardias e movimentos estereotipados como pular, bater os dentes, correr e movimentar objetos que estejam ao seu alcance.

O trabalho é realizado em conjunto com o professor titular que media todo o processo no contexto da sala de aula comum e a docente da educação especial, que faz as adaptações curriculares necessárias para o aluno e oportuniza o seu desenvolvimento da linguagem, comunicação, interação e ainda as suas potencialidades acadêmicas. Para Ciantelli, Leite e Martins (2014):

> A inclusão educacional de alunos com deficiência e/ou autismo, portanto deve ultrapassar a possibilidade de convivência comum, pois requer uma série de ações educacionais intencionais para que tais alunos tenham acesso ao currículo da escola, pois, caso contrário, a escola se limitará a uma esfera de socialização. (p. 120).

Cabe destacar que a parceria com o profissional do AEE também se faz necessária, haja vista que este dispõe de habilidades específicas que permite o reconhecimento das principais necessidades e potencialidades do aluno.

Segundo Bedaque (2015):

> O trabalho colaborativo, segundo Vigotsky (1984,p.97), encontra-se explicitado na sua principal teoria: a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). [...] Assim, a ZDP é "algo coletivo". O trabalho desenvolvido em colaboração com o outro possibilita transcender os limites dos indivíduos. [...] Dessa forma, podemos considerar que a articulação entre o professor de sala regular e o professor especializado pode ser uma ponte para que os profissionais alcancem níveis de aprendizagem superior e os alunos possam avançar no processo de aprendizagem. Nesse sentido, as dimensões da colaboração precisam ser consideraras: professor especialista e professor de sala comum; professor especialista e aluno; professor de sala comum e aluno; aluno e aluno; aluno e demais membros da escola. (p. 32).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Visando o desenvolvimento integral do aluno, o trabalho dos profissionais envolvidos precisa ser imbricado, colaborativo a fim de elaborar estratégias que valorizem as suas potencialidades, e que enxergue as suas necessidades e singularidades.

Logo, este estudo tem como objetivo principal refletir acerca do processo de inclusão escolar de um aluno com TEA em uma escola regular de ensino. Elencamos os seguintes objetivos específicos: conhecer o autismo e suas principais características; refletir acerca das contribuições da inserção de alunos diagnosticados com TEA no contexto escolar; identificar as potencialidades de ensino-aprendizagem através do trabalho colaborativo e de um currículo adaptado.

A discussão acerca do tema em questão será feita de forma cuidadosa e investigativa, através de relatos das vivências. Contamos também com uma pesquisa de cunho bibliográfico que contempla alguns autores como, Bedaque (2015), Silva (2011), Ciantelli, Leite e Martins (2014), Pereira, Cruz e Ferreira (2015), Papim e Sanches (2013) e ainda leis e decretos que regularizam a educação especial. As narrativas da experiência em diálogo com os referenciais teóricos estudados formarão a tessitura desse trabalho.

No decorrer do trabalho, serão discutidos o autismo e as suas principais características. Paralela a esta discussão, serão discutidas as contribuições da inserção do aluno autista no contexto da sala de aula comum. Por fim, será relatada através de narrativas da experiência vivenciada como docente diante do processo de inclusão do aluno participante dessa pesquisa, onde serão expostas as potencialidades do trabalho colaborativo com professor titular e profissional do AEE, bem como a importância das adaptações curriculares para os avanços do educando.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como lócus empírico a experiência vivenciada a partir de minha prática no processo de inclusão escolar de um aluno diagnosticado com TEA. A pesquisa insere-se no cotidiano da Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo, localizada na Rua Guaratinguetá, Bairro Lagoa Azul, Zona Norte da cidade de Natal, Rio Grande do Norte. A instituição é de médio porte, possui turmas de 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, e funciona nos três turnos. Possui cerca de 900 alunos, estes em sua maioria residentes do próprio bairro.

A instituição atende também o público alvo da educação especial através da sala de AEE, na qual funciona no turno matutino e vespertino; são alunos da própria escola e também da comunidade. Algumas das necessidades atendidas são: autismo, paralisia cerebral, deficiência intelectual, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, síndrome de Rett etc. Atualmente, a escola conta com três professoras de educação especial, que estão junto aos professores titulares nas salas comuns mediando à aprendizagem desses alunos.

Cabe ressaltar que os sujeitos participantes deste estudo são: a professora de Educação Especial, que tem como função colaborar com o professor titular, na mediação do processo de ensino-aprendizagem do educando especial. Este docente é encaminhado para um aluno específico em sala de aula, este elabora plano de Atendimento Individualizado, relatórios semestrais, ações que visem a plena participação do aluno. A presença do docente da educação especial nas escolas publica regulares do estado do Rio Grande do Norte, surge a partir de um concurso público realizado em 2016, no qual foram disponibilizadas vagas destinadas aos profissionais com formação em pedagogia. Outros atores desse estudo são: o educando autista, que viveu todo o processo de inclusão na escola; o professor titular, no qual media o processo de ensino-aprendizagem em sala regular e atua juntamente com a professora da educação especial. Por fim, a docente do AEE; que atua diretamente com o educando, bem como, com os professores.

A opção pela pesquisa qualitativa deve-se ao fato de que a mesma trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2011), com o intuito de relatar e refletir acerca das contribuições da inclusão deste educando no

ISBN: 978-85-5757-065-8

espaço escolar para sua vida social e escolar.

O saber da experiência será o ponto de partida dessa pesquisa. Larrosa (2001) nos mostra que:

> O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. (p. 27).

Logo, este saber é tipicamente aquilo que nos acontece, que nos toca e que nos deixa marcas, e a experiência vivida e sentida durante esse processo tem um caráter de singularidade, onde cada indivíduo envolvido, seja professor titular, professora da Educação Especial e do AEE, família e o próprio educando, atribui os seus próprios sentidos.

2.2 Resultados/discussões

Nesse subitem, serão discorridos os resultados de estudos e experiências junto a um aluno com o transtorno autista, onde discutiremos as contribuições da inclusão escolar para o desenvolvimento deste educando, ações que fundamentaram esse processo de inserção no espaço da sala de aula regular, bem como a importância de adaptações curriculares e da rede colaborativa para resolução de dificuldades, planejamento e alcance de objetivos, a fim de buscar as evoluções cognitivas e sociais do sujeito envolvido.

2.2.1 Conhecendo o autismo e suas características

De acordo com a cartilha elaborada pelo Ministério da Saúde- Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) (2014) -, a primeira definição de autismo como um quadro clínico ocorreu em 1943, através de estudos e pesquisas do médico austríaco Leo Kanner, permitindo, assim, a diferenciação do quadro de autismo de outros como esquizofrenia e psicoses infantis.

Segundo Apa (2000, *apud* CIANTELLI; LEITE; MARTINS, 2014, p.110), o autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento caracterizado essencialmente pela presença de três prejuízos: interação social, comunicação e um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Os casos do transtorno são mais comuns no sexo masculino e ocorre antes dos três anos de idade. Outras patologias poderão ser associadas, sendo o retardo mental o mais comum entre elas.

Vale ressaltar que o autismo gera sérios comprometimentos no que diz respeito ao uso de procedimentos não verbais, tais como: relação visual direta, demonstração facial, atitudes corporais e sinais esperados na interação social, e relevante fracasso em desenvolver capacidades de conversação adequadas ao nível de desenvolvimento aguardado (SILVA, 2011, p. 18).

É importante salientar que os sintomas desse transtorno variam amplamente de acordo com a sua classificação, que vai desde o autismo clássico até Distúrbio global do desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE[1]).

Conforme Papim e Sanches (2013), para se realizar o diagnóstico do TEA, faz-se necessário avaliar o caso por uma equipe multidisciplinar capacitada, tendo em vista que por não haver exame clínico que o identifique precocemente, como o de sangue, teste do pezinho, teste da orelhinha, este se torna uma tarefa difícil.

1 DGD-SOE: Distúrbio global do desenvolvimento sem outras especificações.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nessa perspectiva, Petersen e Wainer (2011, *apud* PAPIM; SANCHES, 2013, p.24) nos alertam que:

> A avaliação diagnóstica de crianças com suspeita de autismo deve compreender uma observação dos comportamentos desviantes em comparação com aqueles presentes no curso normal do desenvolvimento infantil, em especial nas dimensões de orientação e comunicação social, e não ser apenas uma checagem da presença ou ausência de sintomas. (p. 87).

Partindo desses pressupostos é que percebemos a importância da inclusão de pessoas autistas nos mais variados espaços, seja em escola, universidades, mercado de trabalho. Estes sujeitos precisam ser vistos e valorizados a partir de suas singularidades e potencialidades, eliminando assim qualquer concepção excludente ainda tão presente nos dias atuais.

2.2.2 As contribuições da inserção do aluno autista no contexto da sala de aula comum

Como vimos na sessão anterior deste texto, o TEA afeta várias áreas do desenvolvimento do sujeito, como por exemplo, a incapacidade e dificuldade nas relações sociais, atraso na aquisição da linguagem, comportamentos com tendência a repetições acompanhada de obsessão e insistência em manter o ambiente e até mesmo a sua rotina diária sem nenhuma modificação.

Nesse sentido, sabemos que uma escola inclusiva e/ou de qualidade demanda igualdade de oportunidade para todos, onde o protagonista do aprender/ensinar seja o próprio educando com todas as suas singularidades, entretanto, a inclusão escolar de alunos autistas ainda tem sido considerada um desafio, uma vez que demanda da escola uma proposta pedagógica e metodologia específica, recursos didáticos apropriados, professores capacitados e constante interação com os profissionais da área da saúde como psicólogos e neuropediatra, a fim de garantir os avanços do educando.

De acordo com Ciantelli, Leite e Martins (2014):

> Ao se pensar no processo de inserção de alunos com autismo, enfatiza-se a necessidade de favorecer a convivência com pares não semelhantes, ou seja, crianças sem deficiência, possibilitando a oportunidade de trocas interativas em contexto não segregado. (p. 111).

Desse modo, a inclusão de um aluno com TEA começa pela promoção de momentos de trocas e interatividade no cotidiano da escola, favorecendo fortemente a concepção aprender com as diferenças, dessa forma, gradativamente, todos os atores que fazem parte desse processo irão compreender a essência do universo deste aluno e promover a sua evolução no aspecto das relações sociais e educacionais.

Pereira, Cruz e Ferreira (2015) destacam que:

> A lei nº 9.394/96 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado, e a Educação Inclusiva ganhou destaque no capítulo V, no artigo 58, que entende como Educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (p.4).

Sabemos que a inclusão não acontece apenas na garantia do direito a matrícula em uma escola regular. Esta perpassa por diversas vertentes, uma dessas diz respeito à garantia

ISBN: 978-85-5757-065-8

do direito à aprendizagem, e isto requer que o professor da sala regular tenha sensibilidade e perceba o quão é fundamental para o educando estar inserido de fato naquele espaço. No entanto, é inegável as inúmeras atribuições do docente frente ao contexto de uma sala de aula, na maioria dos casos são turmas lotadas, com diferentes sujeitos e com níveis distintos de aprendizagem. Dessa forma, o professor de Educação Especial torna-se indispensável, tendo em vista que este desenvolverá um trabalho mais voltado ao aluno especial, planejando e desenvolvendo atividades pedagógicas junto ao professor titular, buscando assim, o seu efetivo desenvolvimento e a inclusão no espaço da sala de aula comum.

Para a educação de alunos com TEA é preciso que o docente esteja preparado para lidar com a diversidade e limitações presentes nas salas de aula, bem como com as diversas manifestações do transtorno (PAMPIM; SANCHES, 2013). Cabe salientar que o foco central do docente deve estar pautado no desenvolvimento da autonomia deste educando, porém, segundo Papim e Sanches (2013):

> Para que essa finalidade seja alcançada é preciso que o mundo para a criança autista seja sinalizado. E, que essa sinalização, atue como agente que permita a interação do sujeito no meio ambiente de forma adequada e condizente com uma interação de qualidade e representativa, possibilitando a troca entre o sujeito e o ambiente. (p. 31).

É inegável que o autismo é uma condição que acompanhará o indivíduo por toda a vida e a educação, com todas as suas contribuições, é uma ferramenta que pode auxiliá-lo a adquirir competências e desenvolver as suas potencialidades, lhe oportunizando, assim, a ter uma vida funcional e autônoma.

O processo de inclusão do aluno autista em salas de aula ultrapassa o acompanhar o currículo comum e adquirir conhecimentos acadêmicos. É preciso tecer metas que o permitam está de fato inserido nesse espaço e avançar no aspecto social e cognitivo. Um dos desafios tem sido a inabilidade nas relações sociais, o apego a rotinas, a hiperatividade, dificuldade na comunicação e linguagem e oscilações comportamentais. A partir da observação desses aspectos, o docente deverá criar estratégias para a superação de desafios, tais como: criar uma rotina diária juntamente com o educando, recorrer a tecnologias assistivas através da comunicação alternativa, em casos onde o aluno não verbaliza, e ainda buscar métodos que permitam que o aluno se concentre na realização de atividade, dentre outros.

No tocante a esse processo, para que a inclusão aconteça se faz necessário adequar a escola às necessidades do educando, e ainda, que o educador conheça as características do transtorno, assim como os métodos e programas desenvolvidos para auxiliá-lo na educação da criança autista (PAPIM, SANCHES, 2013). Diante disso, o aluno além de sentir-se incluído, terá oportunidade de viver momentos que o instigue a interação e participação.

Nesse sentido, Cunha (2009, *apud* SILVA, 2011, p. 19) enfatiza alguns aspectos que o aluno poderá descobrir através da convivência em escolas comuns:

> Que as pessoas ao seu redor são importantes; valores de amizade; o afeto, o carinho e o amor; as regras sociais que ajudam a memorização; o convívio com outras crianças; as rotinas diárias que ajudarão sua independência e autonomia; a importância de compartilhar sentimentos e interesses. (p. 61).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Vale destacar que é no âmbito da sala de aula comum que o aluno diagnosticado com TEA irá aprender a conviver com os seus pares, desenvolver sua autonomia, suas aptidões, bem como aprender a lidar com as diferenças e a superar suas limitações.

2.2.3 Trabalho colaborativo e adaptações curriculares: relatando experiências

Vimos anteriormente que o processo de inclusão escolar de alunos com o transtorno autista não é uma tarefa fácil, a experiência relatada nesse tópico evidencia essa concepção. Inicialmente, é importante destacar que o educando participante dessa pesquisa é uma criança de oito anos, matriculada no 4º ano do ensino fundamental, diagnosticado com TEA aos quatro anos de idade. O transtorno em que o aluno é diagnosticado recebe o CID[2] f84 – Transtornos globais do desenvolvimento.

O aluno apresenta atraso no desenvolvimento comportamental, bem como na comunicação e linguagem. Fala palavras soltas muitas vezes fora de contexto, tais como: campeão, ônibus, mala; tem comportamentos estereotipados e dificuldade acentuada de concentração. Cabe ressaltar que antes do desenvolvimento do trabalho que será relatado, o aluno apresentava dificuldade de relacionar-se com seus pares, demostrava aversão a barulhos em sua volta, era totalmente dependente, permanecia o tempo todo cabisbaixo e em silêncio, evitava qualquer contato visual, não demostrava nenhuma resposta e interesse na realização de atividades e ainda apresentava dificuldade de permanecer em sala, ficando o tempo todo irritado e agitado.

Partindo das constatações iniciais, o trabalho começa através do contato entre família, professor titular, professora da educação especial e professora do AEE onde com o intuito de buscar os avanços no aspecto social e cognitivo traçamos alguns objetivos. O contato com a professora do AEE foi fundamental, uma vez que o aluno já frequentava de maneira assídua, duas vezes por semana, o atendimento, com isso, a mesma conhece as suas particularidades, suas principais necessidades, bem como aquilo que mais o atrai. Antes da execução dessas ações, buscamos também colher, através do contato com o próprio aluno, os seus conhecimentos prévios e ainda aquilo que o mesmo precisaria avançar, para isso foram realizadas algumas atividades diagnósticas.

Cabe destacar que educando nunca havia frequentado a escola regularmente, pela dificuldade de permanência em sala sem nenhum acompanhamento específico. Essa frequência regular e a permanência no horário integral começam apenas a partir da chegada da docente da educação especial que realiza um trabalho voltado às necessidades do mesmo.

Partindo desses momentos, foi possível observar que a rede colaborativa no espaço escolar se configura quando as práticas pedagógicas inclusivas consideram as potencialidades do estudante. Para que essa parceria seja efetivada, propõe-se um trabalho de troca de saberes/fazeres entre profissionais envolvidos no processo. Desse modo, a elaboração e execução de um trabalho colaborativo requer planejamento, e para que este se estruture, é preciso espaços e momentos para a concretização de ideias e ações vislumbrando sempre o ator principal, o educando.

2 CID: Classificação Internacional de Doenças.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Logo, chegamos à conclusão daquilo que precisava ser trabalhado com o aluno de modo intensificado e prioritário, a saber: construção de autonomia nas atividades cotidianas, estruturação de uma rotina em sala, socialização, permanência em sala, adaptação ao intervalo, participação da dinâmica da turma e desenvolvimento da linguagem verbal. Em seguida, percebemos a importância de realizar adaptações curriculares necessárias, uma vez que, por não ser alfabetizado, o aluno não acompanhava o nível de aprendizagem da turma. Carvalho (2010, p.13, *apud* SILVA, 2011) salienta que "Repensar o currículo e as metodologias utilizadas é da maior urgência para evitar os elevados e inaceitáveis índices de fracasso escolar com que temos convivido".

Tais adaptações nos currículos formais se fazem necessárias, vislumbrando principalmente a metodologia que atrai mais o educando e ainda aquilo que podemos obter melhores resultados, no caso em questão, percebemos ao longo do tempo que jogos, brincadeiras, atividade com imagens e utilizando materiais concretos instiga a participação do aluno e permite evoluções significativas.

Vale ressaltar que o principal desafio observado consistiu no processo de adaptação do aluno à rotina da sala e estar junto dos seus pares nos variados momentos. No entanto, com os estímulos contínuos, como as atividades em grupo, esses paradigmas foram sendo quebrados, e, atualmente, o educando já procura por iniciativa própria os colegas de turma em momentos de brincadeiras e de realização de tarefas, expressando até mesmo os seus sentimentos por meio do afeto.

A rotina estruturada foi elaborada através dos PEC's (*Picturing Exchanging Communication System*), ou seja, um sistema de comunicação por meio de troca de figuras, na qual facilita a memorização da sequência de atividades, por exemplo: atividade em sala, leitura, lanche, intervalo etc.

Se tratando da metodologia utilizada nesse processo, acatando as sugestões da docente do AEE, procuramos desenvolver um trabalho implicado enxergando as características do transtorno e principalmente as singularidades do aluno. Aspectos como tarefas curtas, materiais pedagógicos que estimulem o raciocínio, atividades lúdicas utilizando objetos de seu interesse e os movimentos do próprio corpo, desenvolvimento de autonomia através de atividades cotidianas como ir ao banheiro, tomar água e alimentar-se sem nenhuma intervenção, foram trabalhados no cotidiano.

É importante destacar que no início do processo, percebemos a necessidade de realizar um trabalho fora do espaço da sala de aula, uma vez que, em variados momentos o aluno resistia a está neste ambiente. Como isso, recorríamos a sala de leitura e quando possível, a sala de recurso multifuncional, onde utilizávamos alguns materiais didáticos para mediar a aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, é fundamental enfatizar que todo o trabalho desenvolvido pela docente de educação especial é realizado em consonância com aquilo que é trabalhado pelo professor titular da sala. A docente faz as devidas adaptações para as abordagens dos conteúdos, bem como das atividades e avaliações, partindo da realidade do educando.

Cabe destacar que após um ano em que o trabalho foi iniciado, muitos avanços foram

ISBN: 978-85-5757-065-8

conquistados. Estes ultrapassam conhecimentos e habilidades acadêmicas, a saber: O aluno encontra-se adaptado à rotina da sala e também da escola, desenvolve atividades diárias com autonomia, interessa-se pelas relações sociais, verbaliza palavras para demonstra desejos e emoções, apresenta interesse pelas atividades propostas etc. Em relação ao progresso na aprendizagem, este tem sido considerado um desafio a ser identificado e avaliado, haja vista que o educando pouco expressa o que foi apreendido daquilo estudado. No entanto, constatamos que o aluno já consegue reconhecer vogais, letras do seu nome, cores, numerais de 0 a 9 e realiza contagens e adições simples.

O currículo adaptado e o trabalho colaborativo entre profissionais e a própria família do aluno é um elo no qual permite evoluções significativas, principalmente no que diz respeito ao cognitivo e social. O diálogo entre os sujeitos envolvidos nos proporciona conhecer o aluno e as suas singularidades para que assim possamos elaborar um currículo baseado em informações concretas, e não apenas em suposições. Dessa forma, ficamos conscientes do que ensinar, como ensinar, quando ensinar como e quando avaliar.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que no cenário atual, o processo de inclusão de alunos com o transtorno autista nas escolas regulares ainda tem sido considerado um grande desafio para família, docentes e demais membros da comunidade escolar. Isso se deve ao fato de que a nossa formação inicial docente tem deixado lacunas quanto à educação especial, gerando uma série de questões e dilemas vividos no cotidiano.

Partindo dessa premissa, cabe ressaltar que profissionais da educação especial e profissionais da educação comum devem estar engajados em conhecer as necessidades do aluno e buscar constantemente estratégias nas quais farão com que o aluno especial supere suas limitações e avance em diferentes aspectos.

A experiência vivida durante a inclusão do educando participante dessa pesquisa nos faz refletir acerca da importância da escola, com suas múltiplas dimensões que lhe são inerentes para a vida social e educacional de todo sujeito. Através deste espaço, o aluno teve a oportunidade de estar junto aos seus pares diariamente, ter uma vida mais funcional e autônoma, experimentar diversas aprendizagens, sentir-se imerso e constantemente convocado à participação e interação, e ainda fazer com que os sujeitos do seu entorno quebrassem qualquer estereótipo e preconceito.

No tocante da inclusão escolar, faz-se necessário de todos os envolvidos, formação continuada, rede colaborativa, adaptações curriculares, diálogo mútuo, troca de saberes e fazeres, sensibilidade, planejamento e ações pedagógicas consistentes. O autismo com todas as suas especificidades não pode ser visto como entrave para que o indivíduo evolua, mas é preciso nos implicarmos e buscarmos conhecer e entender o seu universo e formas de se inserir nesse universo, para que assim seja possível alcançar as possibilidades de suas evoluções.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. O Atendimento Educacional Especializado e A Colaboração e a Criação no Processo de Transformação da Escola no Atendimento às Diferenças. *In:* **Atendimento Educacional Especializado**. Ed. UFERSA: Mossoró, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Senado Federal. Brasília: MEC 2006. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA).** Brasília: Ministério da saúde, 2014. 86 p. Disponível em <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CIANTELLI, A. P. C; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. **O transtorno global do desenvolvimento na educação inclusiva:** escola comum ou escola especial? Práxis educacional. Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p.105-127, jun. 2014.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o Saber de Experiência**. Espanha: Huahuahua, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade.** Rio de Janeiro: Ciência & Saúde Coletiva, 2011.

PAPIM, A. A. P; SANCHES, K. G. **Autismo e inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo.** 2013. Disponível em:<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/56194.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

PEREIRA, C. F. A; CRUZ, K. da; FERREIRA, S. P. A. **Inclusão de Estudantes com o Transtorno do Espectro Autista: Um estudo sobre o atendimento em uma escola pública municipal da cidade de Abreu e Lima.2015.**Disponível em: <https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/.../inclusao-de estudantes.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, Evaldo Alves da. **Os desafios do autista no cotidiano escolar.**2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2340/1/2011_EvaldoAlvesdaSilva.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA ALUNO COM TEA

Rogeliane Alves Siqueira
Francisca Monteiro da Silva Perez

RESUMO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto serviço da Educação Especial constitui uma obrigatoriedade dos sistemas de ensino para os alunos com deficiências, altas habilidades e/ou superdotação, conforme determina a lei. Desta forma, a pesquisa teve como escopo evidenciar a importância da atual proposta educacional de inclusão de todos na escola regular e o AEE, especificamente, para o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as contribuições que o serviço pode dar ao aluno que apresenta esta condição. A pesquisa consistiu num estudo de caso de um aluno com TEA o qual era atendido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de uma escola pública municipal do município de Aracati (Ce). Os dados foram obtidos por meio da realização de entrevista com a mãe do educando, seus professores de sala de aula regular, coordenadora pedagógica e professora de AEE. Realizou-se também análise de documentos do aluno como laudos médicos, além de observações na sala de aula comum em que o educando frequentava. O estudo mostra que um aluno com TEA apresenta possibilidades de avanços desde que sejam atendidas suas especificidades pelo professor de sala de aula regular e haja a existência de um trabalho efetivo do AEE e parceria entre a comunidade escolar e família.

PALAVRAS CHAVE: AEE; TEA; FAMÍLIA.

ABSTRACT

Special Education Services (SES), services of special education constitute an obligation of teaching institutions to students with disabilities, high abilities and/or the exceptionally gifted, according as the law determines. This research has as its objective to prove the importance of the actual educational plan of inclusion of allstudents, in regular classrooms and in SES, specifically, for the student with Autismo Spectrum Disorder (ASD) and the benefits the service can give to the student diagnosed with this codition. This research consists of a case study of a student wlassrith ASD, wich was a sudent in the resource classroom of municipal. public school of city of Aracati in the date was obtained by conducting interviews with the mother of the student, the regular classroom teachers, the education coordinator and the teacher of SES. Date was gathered as well throung analysis of the student"s docunnts, such as medical findins, as well as observation in the regular classroom, wich the student attended regularly. The study demonstrated that a student wich ASD shows possibilities of advancement provided that their specific challenges are adderessed by the regular classroom teacher, the SES work effectively, and there is a partnership between the school community and the family.

KEY WORDS: SES; ASD; FAMILY.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRUDUÇÃO

Diante de tudo que já foi investigado sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e suas contribuições para aluno com Transtorno do Espectro do Autismo percebemos como é de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem do educando e isso só acontece quando há a verdadeira inclusão, pois uma sociedade inclusiva significa muito mais do que colocar o aluno dentro da sala de aula regular ou universalizar o ensino. Significa apoiar a pessoa com deficiência em todos os âmbitos, fornecendo as condições necessárias para que a cidadania se expresse em sua plenitude.

O Poder Público tem papel fundamental nesse processo ao garantir ações que promovam resultados eficazes e eficientes para uma sociedade mais acolhedora. Não basta no entanto, criar legislações diversas que teorizem acerca de determinações que não são exequíveis. O ideal é fornecer subsídios para que essa construção rumo à inclusão total se dê cotidianamente mesmo que aos poucos.

Afinal, todos são iguais diante da lei, contudo há alguns que necessitam de atendimentos específicos, e o Poder Público deve garantir os subsídios para que não lhe faltem os direitos básicos, principalmente os compromissos firmados na Constituituição Federal de 1988.

A Inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não deve ser confundida com Integração. A criança deve ser incluída nas atividades escolares mesmo que não consiga atingir 100% de resultados nos conteúdos trabalhados, suas habilidades devem ser percebidas e aproveitadas para o seu progresso. A integração não fará o educando ser percebido, será apenas mais um número na escola amparado por um laudo e assim sua aprendizagem continuará comprometida. A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos.

Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

> A inclusão não deve ser apenas um desafio do professor, mas sim de toda a escola e rede de ensino. Os autistas têm gestos e atitudes diferentes, e incluí-lo dar trabalho. Os educadores têm que entender o autismo, compreender que aquele aluno processa as informações de maneira diferente, têm resistência a mudanças, pode ser mais sensível ao barulho. Cada uma dessas especificidades exige adaptação na rotina, complementa. É preciso, então, criar uma rede de apoio em que o professor da turma regular, o profissional do AEE e o coordenador pedagógico atuem em conjunto. Há que se mobilizar, também os diretores funcionários, pais e alunos, de modo a envolvê-los em um projeto de escola inclusiva, nas quais as diferenças são respeitadas e utilizadas em prol da aprendizagem. (Revista Nova Escola, Jan. 2013).

De acordo com estudos históricos, todas as crianças que nascessem deficientes não tinham o direito de viver. Eram mortas, jogadas em penhascos, deixadas nas matas e serviam

ISBN: 978-85-5757-065-8

de comida para os animais, porquanto eram consideradas seres sem alma.

No período do Cristianismo foram consideradas pessoas com alma, porque Jesus Cristo curava os cegos, os coxos, os paralíticos. As pessoas com deficiência já não eram mais mortas e foram consideradas seres com alma. Entretanto, viviam como pedintes ou eram levados para a corte e atuavam como bobos da corte. No século XVIII essas pessoas foram isoladas da sociedade.

Já no século XXI, houve pequenos avanços como: a escrita em braile, o surgimento da língua de sinais – LIBRAS, porém, a coisa não é muito diferente, já que apesar das leis que assistem esse público ele continua sofrendo preconceitos e outros tipos de ofensas.

Pode-se perceber esse preconceito quando não há acessibilidade arquitetônica em algumas instituições porque não são adaptadas para o público com deficiência entre eles a pessoa com deficiência física ou visual. De acordo com o vídeo denominado Núcleo Básico realizado pela São Paulo Escola Formação de Professores e Fundação Padre Anchieta, é
percebível esse preconceito também no mercado de trabalho[1]. Assim, pode-se verificar que

> Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é o AEE, um serviço da educação especial que "[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (SEESP/MEC, 2008, p. 17).

Dessa forma, entende-se que a educação especial, garantida pela lei 9.394/96, defende o direito exclusivo do aluno com deficiência ter acesso igual e de tal modo, à educação de qualidade, Portanto, pode-se inferir que

> A educação especial vem sendo executada de duas maneiras. A primeira delas acaba resultando em discriminação, pois frustra o direito comum de acesso à educação. A segunda maneira de executar o ensino especializado é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência a um mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência, entre outras características. Esta segunda maneira é a que trata o atendimento educacional especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedí-lo de frequentar, quando na idade cronológica própria, ambientes comuns de ensino em estabelecimentos oficiais. (MANTOAN, 2013, p. 19)

[1] **VISÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA**. Realização: São Paulo Escola de Formação de Professores e Fundação Padre Anchieta. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010. Duração: 9 min e 45 s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dGaaVtYeklU&t=3s. Acesso em: 07 mai. 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Essa pesquisa teve por objetivo evidenciar a importância da quebra de paradigma da atual proposta educacional e mostrar a necessidade de inclusão de todos na escola regular e o AEE, especificamente, para aluno com TEA e as contribuições que o serviço pode dar ao aluno que apresenta esta condição. Conhecer as práticas pedagógicas pelo Atendimento Educacional Especializado, mas antes é preciso considerar as peculiaridades de cada aluno, pois antes de qualquer estratégia pedagógica precisa-se conhecer o aluno e sua história. As práticas pedagógicas do AEE é avaliar o educando para ter ciência dos conhecimentos que o mesmo traz e aproveitá-las, elaborar mensalmente um plano de atendimento, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para plena participação do aluno.No caso foram quebradas barreiras (Ex.: orientá-lo quanto às regras da sala de aula, incentivá-lo a ficar na sala de aula regular, estimular cada vez mais sua capacidade de aprender) . Desenvolver uma comunicação favorável entre professor de AEE e o professor da sala regular do aluno com TEA, com o objetivo de juntos elaborarem atividades de incentivo à leitura como: roda de leitura onde todos compartilharam sua leitura, simulados com peguntas direcionadas e outras.

Além dos objetivos descritos acima, também visa-se descrever os avanços alcançados pelo aluno com TEA matriculado no ensino regular, a partir de sua participação no atendimento educacional especializado.

Essa temática foi escolhido por ter sido uma experiência exitosa com um aluno de 11 anosatualmente matriculado na sala regular de ensino no 6º ano e é um aluno frequente, inteligente, já havia desenvolvido com muita habilidade o raciocínio lógico matemático, que conhecia “tudo” a respeito dos dinossauros e das galáxias (assistia na TV). Quando manuseava alguns jogos usava-os de outra forma, fora do padrão tradiciorma orientado, (Ex.: se ele usasse um tatame do alfabeto colocava as letras todas em pé e não deitadas e encaixadas). Ele é muito habilidoso. Com a continuidade dos atendimentos com o educando foi observado que não havia desenvolvimento na leitura e na escrita.

O Carlos, o qual é o aluno que tem sua experiência abordada/discutida nesse texto. Em uma das vezes que esteve realizando atividades de incentivo à leitura usando o computador a professora do AEE o indagou perguntando o que atrapalhava o desenvolvimento da sua leitura e ao responder ele disse que a sua mãe havia lhe dito que ele não. A professora do AEE após ouvir essa afirmação comunicou o acontecido à coordenadora pedagógica e foi mandado um comunicado para que a mãe comparecesse à escola. Na ocasião em qua a mãe compareceu com precisão na escola foi lhe contado o ocorrido e a mesma foi orientada de como estimular o seu filho para o desenvolvimento da sua leitura e que usasse palavras afetivas. Essa pesquisa é voltada para todos, todavia, em especial para conscientizar pais de autistas e professores da sala regular de que essas crianças são capazes de desenvolver sua aprendizagem de forma muito particular e com sucesso, só é preciso ter um olhar que enxergue o “eu” da criança e não só as suas características patológicas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2. PESQUISA BASEADA NA VIDA ACADÊMICA DE ALUNO COM TEA

2.1 Metodologia

A pesquisa desenvolvida foi qualitativa desenvolvida no contexto da instiuição pública denominada Escola de Ensino Fundamental Francisco Fernandes Filho[2] (interior de Aracati-Ceará), utilizando-se de observação e entrevistas realizadas ao corpo docente e à mãe. Segundo os teóricos Maciel e Raposo (2010, p. 82), a pesquisa qualitativa "não exige hipóteses formais. [...] São momentos dos pensamentos do investigador comprometido com o curso da investigação, as quais estão em constantes desenvolvimentos."

Tendo esse enfoque qualitativo ainda segundo Neves (1996), o foco de interesse da pesquisa é mais vasto e utiliza de uma perspectiva distinta dos usos métricos, perpetrando parte dela obtenção de dados descritivos mediante relação direta e interativa do pesquisador com o objeto de estudo.

A instituição recebeu um aluno com diagnóstico de deficiência intelectual grave, o mesmo foi avaliado e acompanhado por um psiquiatra. Os instrumentos de coleta de dados foram: observação na sala de aula regular, uma anamnese com a mãe, entrevista com os professores, a diretora e a coordenadora pedagógica a respeito do aluno com TEA, os laudos e uma avaliação com o educando.

Após adquirir materiais necessários foi feito um estudo de caso. A genitora foi chamada à escola e aconselhada a procurar um neuropediatra, uma vez que foram observadas algumas características de autismo no seu filho, por isso levantou-se a hipótese de outro diagnóstico. A mesma acatou o conselho e a criança passou por uma avalição com uma neuropediatra que o diagnosticou como TEA CID[3] 10 F 84.0.

Diante do novo diagnóstico a professora do AEE e a professora da sala regular elaboraram estratégias pedagógicas como: incentivar e estimular a leitura do aluno através dos objetos que ele mais gostava, através de simulado apresentados em Datashow e perguntas diretas, roda de leitura e compartilhamento da história lida, jogos no computador, atividades de interpretação de textos apresentadas no programa Luz do Saber, todas as estratégias foram sempre incentivadas ao aluno carregadas de muita afetividade por parte das professoras envolvidas nesse processo e serviram para colaborar na aprendizagem de leitura do aluno.

[2] Córrego dos Fernandes, nº S/N, Zona Rural, Aracati - CE, 62.800-00. Da educação infantil ao Fundamental II, com cerca de 250 alunos, 1 sala de AEE com 25 alunos com necessidades educacionais especiais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 Resultados/Discussão

O AEE, complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), alunos público-alvo da educação especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº 6.571/2008.

Ainda nessa perspectiva, a Organização das Nações Unidas afirma que os sujeitos com necessidades especiais "são os alunos que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem construir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas." (ONU, 2006).

Ou seja, os alunos devem ser respeitados nas suas totalidades no que se refere aos direitos humanos garantidos pela carta magna, e assim, deve haver um cuidado para

> "Os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil." (MEC/ SEESP, 2008, p.17).

O professor do AEE acompanha a trajetória acadêmica de seus alunos, no ensino regular, para atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social. Para tanto é imprescindível uma articulação entre o professor de AEE e os do ensino comum. Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados ao professor da sala regular é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, no entanto, não o impede de ter um olhar mais atencioso voltado para os alunos com NEE, ele não deve se limitar afirmando que não tem formação para saber como lidar com esse público. Ao professor do Atendimento Educacional Especializado cabe complementar/ suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras às quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

Dessa forma, pode-se inferir que os alunos que apresentam, independe se a longo ou a curto prazo, deficiências precisam estar inclusos em uma sociedade que possibilitem condições de acesso igualitário e permanência a fim de poderem usurfruirem seus direitos respaldados por lei. Ainda nesse perspectiva, percebe-se que ainda que alunos que tem autismo também precisam de um cuidado e um olhar diferenciado, uma vez que

[3] CID 10 – Classificação Internacional de Doenças.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Os que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesse e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndrome do espectro do autismo e psicose infantil. Altas habilidades/ superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (MEC/SEESP, 2008, p. 17).

O termo autismo foi usado pela primeira vez, em 1911, pelo psiquiatra suíço Bleuler, associando-o a esquizofrenia, para descrever a perda de contato com a realidade, que gerava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Em 1943, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, radicado nos Estados Unidos, descreveu um grupo de onze casos clínicos de crianças em seu artigo originalmente intitulado "Autistic disturbances of affective contact", utilizando-se da mesma expressão, pois as crianças investigadas por ele apresentavam inabilidade para se relacionarem com as outras pessoas e situações desde o início da vida, falha no uso da linguagem para comunicação, estereotipias e resistência às mudanças.

Ele atribuía a falta de afeto dos pais ser o principal fator para o desenvolvimento no distúrbio. Essa teoria mais tarde foi desfeita e passou a achar que algum fator biológico, existente na criança poderia estar envolvido.

Segundo Leo Kanner, o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro do autismo requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

A pessoa com autismo vive no seu próprio mundo, isolando-se de todos de seu convívio. Dificilmente faz distinção de objetos, sente dificuldade de se relacionar com outras pessoas, rejeitam contatos físicos. Diante de tantas particularidades, é imprescindível que os educadores e familiares, sejam persistentes na busca de formas de interação com essa criança.

3. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNO COM TEA

O aluno fazia regularmente acompanhamento psiquiátrico e um de seus diagnósticos foi deficiência intelectual grave (em 2013, CID10 F 72.1[4]), deficiência intelectual moderado em (2014 CID 10 F 71.0[5]) e em 2015 foi diagnosticado por uma neuropediatra com Transtorno do Espectro Autista (CID 10 F 84.0[6]) de acordo com a escola o mesmo não conseguia concentrar-se na sala de aula, ao fazer as atividades, não tinha muita atenção pelos conteúdos abordados, (na época cursava o 3º ano).

[4] [5] Retardo mental grave
[6] Autismo infantil

ISBN: 978-85-5757-065-8

Em alguns momentos era agressivo e saía da sala e essas reações obviamente tinha haver com sua patologia, mas também como não tinha uma aprendizagem satisfatória na leitura não apresentava interesse pelos conteúdos apresentados pelo o educador.

Foi prejudicado, já que, apesar de os professores terem explicado que havia uma rotina em sua turma, que havia limites e regras, o mesmo não atentava para essas observações. Não tinha noção de que sua aprendizagem era/é importante. Muitas das vezes sua mãe o acompanhava na sala de aula para tentar acalmá-lo. Ele não era incluído na turma, os professores não sabiam lidar com aquela situação.

Ao fazer observações na sala de aula comum/regular da instituição já citada, é visível que a maioria dos educadores não demonstram interesse pelo o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos que têm NEE, isso acontece por alguns motivos como: salas de aulas lotadas, não disponham de tempo para dar uma atenção especial ao aluno, e não há auxiliar de classe e nem cuidador que de acordo com o sistema (o aluno com NEE tem direito a um cuidador, ressaltando que é de acordo com sua deficiência).

Outro fator importante é que ele tinha/tem um laudo e diante desse documento não havia preocupação em ajudá-lo a desenvolver-se academicamente. Certamente havia algum educador que mesmo diante da limitação escolar (falta de materiais ou pessoal) conseguia ter um olhar especial para o educando. Assim, o aluno sempre ficava alheio/cantinho e não havia progressos.

3.1 Atendimento Educacional Especializado: suas contribuições para aluno com TEA e o professor da sala regular.

O Atendimento Educacional Especializado através de elaboração de estratégias pode colaborar muito para auxiliar nas práticas pedagógicas do professor da sala comum que tem um aluno com TEA. Esse atendimento especial costuma orientar os pais que têm filho com TEA ou outra deficiência.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados,compartilhando um trabalho interdisciplinar e coloborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas.

Com isso, se percebe também uma vontade ideológica de incluir os ditos desiguais no Sistema Educacional Regular, crianças com NEE. Mostrando como deve acontecer a verdadeira Inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA que não deve ser confundida com Integração.

A criança com TEA deve ser incluída, suas habilidades devem ser percebidas e aproveitadas para o seu progresso. A integração não fará o educando ser percebido, será apenas mais um número na escola e assim sua aprendizagem continuará comprometida. A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos.

Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos

ISBN: 978-85-5757-065-8

e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão. Ao professor da sala regular é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, mas, não o impede de ter um olhar mais atencioso voltado para os alunos com NEE.

Portanto, ele não deve se limitar à frase: "não tenho formação para saber lidar com esse público" e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras às quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular.

3.2 O Atendimento Educaconal Especializado : suas contribuições para o aluno com TEA e a família

> A família é a chave do sucesso na vida da criança, devido dispor de maior tempo, assim percebe-se a razão de uma família bem orientada e instruída quanto ao problema. Observamos que certos pais sentem dificuldade em assumir responsabilidades. Alguns por não terem tempo devido ocupações profissionais e outros por não se acharem aptos. Como se trata de um trabalho intensivo e que se desenvolve em longo prazo, ele exige consequentemente muito emprenho de todas as pessoas envolvidas no processo. Desse modo, a divisão de responsabilidade entre essas pessoas torna-se essencial. (BRAGA, 2015, p. 22).

Ela deve estimular sua aprendizagem matriculando-o na escola regular, acreditando na capacidade do mesmo, incentivando à leitura, a ida às aulas, buscando profissionais para ajudar na autonomia e desenvolvimento em todos os aspectos do educando, porquanto essa inclusão deve acontecer primeiro no seio familiar. A família não deve ser a referência negativa que prejudicará a aprendizagem do filho.

A verdadeira Inclusão de uma criança com TEA, não deve ser confundida com Integração. A criança deve ser incluída, suas habilidades devem ser percebidas e aproveitadas para o seu progresso. A integração não fará o educando ser percebido, será apenas mais um número na escola amparado por um laudo e assim sua aprendizagem continuará comprometida.

Dessa forma, a inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar as escolas, produzindo, com isso identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

ISBN: 978-85-5757-065-8

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme a pesquisa realizada na Escola de Ensino Fundamental Francisco Fernandes Filho localizada na zona rural de Aracati – Ceará, com o tema: Atendimento Educacional Especializado: suas contribuições para aluno com TEA, já que o tema foi baseado na experiência exitosa sobre o desenvolvimento da leitura de um aluno com Transtorno do Espectro Autista. A coleta de dados se deu através de entrevistas com mãe do aluno, com grupo gestor da escola, professores do 3º ano, a professora do 4º ano, professora do AEE. observações voltadas para o comportamento do aluno no ambiente escolar como: sala de aula regular e nos momentos de recreações, laudos elaborados por psiquiatra e neuropediatra. Foi chegada a conclusão de que o AEE tem uma enorme importância dentro das escolas. Todo o corpo docente precisa conhecer essa modalidade de ensino e suas contribuições para os alunos com NEE. Vale ressaltar que os professores ou grupos gestores em sua maioria não conhecem os objetivos e as ações pedagógicas realizadas pelo o AEE e também desconhecemO sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e/ou não sabem como interagir ou auxiliar um aluno com
TEA.

A inclusão geralmente não acontece não só para alunos com deficiência, mas também para os que têm déficit de aprendizagem. De acordo com Constituição Federal Brasileira (1998, art. 205) diz que: “A educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Dessa forma, o aluno precisa ser respeitado na sua integridade de forma que sinta bem no ambiente em que ele esteja, o que facilita sua participação nas várias esferas de atividade humana, possibilitando sua convivência e sua realização da cidadania. Como se pode averiguar pela Unesco quando diz que

> Todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos diferentes de aprendizagem assegurando uma educação de qualidade para todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com a comunidade [...] dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que venha a precisar, para que lhes assegure uma educação efetiva. [...] (UNESCO, 1994, p. 75)

Para que uma criança com TEA possa desenvolver sua aprendizagem acadêmica com sucesso é preciso que todos tomem ciência e conheça o problema para juntos estruturar uma estratégia em parceria com a família, a escola e em especial o Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais.

Essa parceria deve ter como objetivo o bem estar da criança em todos os aspectos e o afeto e o conhecimento da causa são primordiais, pois que foi com muita afetividade que

a professora do 4º série citada à cima conseguiu ajudar no desenvolvimento acadêmico do aluno para que ele pudesse ter autonomia não só na escola ou na família, contudo também no meio social e foi através de conhecer como poderia ajudar o filho de como incentivá-lo a leitura que a mãe pôde estimulá-lo.

No contexto educacional, a escola passa a ser fundamental no desenvolvimento dessa criança, tanto na aprendizagem quanto na interação social, sendo a instituição responsável a acompanha-lo no seu progresso, possibilitando para que esse indivíduo possa se desenvolver sem muita restrição no meio social a qual está inserido.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Wilson Candido Braga. **Atualização em Transtorno do Espectro Autismo – TEA**: Leo Kanner. Fortaleza: 2014.

BRAGA, Franciso Varder Júnior. **Deficiência auditiva e o atendimento educacional especializado.** – Mossoró: UFERSA, 2015.

Bibliografia de Kanner. Disponível em: <https://sobreautismo.wordpress.com/tag/leo-kanner/>. Acesso em: 29 mai. 2017

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Disponível em: <https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.../art_205_.asp >. Acesso em: 12 abr. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O Desafio das diferenças nas escolas**. Petropólis/ Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MACIEL, Diva Albuquerque; RAPOSO, Mirian. **Metodologia e Construção do Conhecimento:** Construções para o Estudo da Inclusão. In: MACIEL, D.A; BARBATO,S. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.cap. 3.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado – Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Esecializado** – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. – Brasília: SEESP/ MEC, 2007.

ISBN: 978-85-5757-065-8

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perscpectiva da Inclusão Escolar:** a escola comum inclusiva. Brasilía: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; (Fortaleza): Universidade Federal do Ceará, 2010.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. Brasília:

DESAFIOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA AS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: NARRATIVA DOCENTE

Rosa Maria da Costa Siqueira
Ana Gabriela de Souza Seal

RESUMO

Este estudo parte das reflexões sobre a prática pedagógica de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado a estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com AH/S compõem uma discussão que se direciona para o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem. Neste artigo, é problematizada a inclusão desses sujeitos a partir da seguinte questão: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE do Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS) têm contribuído para o desenvolvimento e empoderamento de um estudante com AH/S com vistas a sua inclusão? O objetivo é reconhecer, por meio da narrativa de uma docente, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE que contribuíram para o desenvolvimento e empoderamento do referido estudante na perspectiva da sua inclusão. A metodologia, de cunho qualitativo, é embasada no método (Auto) biográfico de Josso (2010), com o auxílio de entrevista semiestruturada. Os resultados apontam que ao narrar sua experiência profissional, o direcionamento e os caminhos seguidos no AEE de alunos com AH/S a entrevistada pode refletir sobre sua prática, ação que lhe permitiu ter consciência do que faz e do que poderá fazer para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos. A narrativa descrita permite perceber a importância dos centros de atendimento especializado, com profissionais qualificados, para o desenvolvimento do potencial do público alvo da Educação Especial, muitas vezes não viabilizado nas salas de aula comum, como também para a aceitação de suas diferenças e particularidades, de modo a possibilitar a efetivação de seus direitos individuais e sociais.

Palavras-Chave: NARRATIVA DOCENTE; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO.

ABSTRACT

This study emerges from reflections on the pedagogical practice of a teacher of Specialized Educational Assistance (ESA), facing students with high Abilities/Giftedness (HA/G). Methodological inclusive practices approach is used for people with HA/G building up a discussion that directs to the preparation of several proposals, considering the specificities inherent in every being to extend and enhance the learning possibilities. In this paper, the inclusion of these subjects emerged from the following question: how pedagogical practices developed in the ESA Regional Centre of special education of Mossoró (CREE-MOS), have contributed to the development and empowerment of a student with HA/G to its inclusion? The aim is to recognize, through the narrative of a teacher, pedagogical practices developed by the SEA that contributed to the development and empowerment of the student in terms of its inclusion. The methodology is of a qualitative nature, for it is based on the method autobiographical Josso (2010), with the aid of a semi-structured interview. The results show that when they narrate its professional experience, recount the direction and paths followed in SEA students with HA/G the interviewed may reflect about its practice, action that allowed him to be aware of what you do and what you can do to improve the learning process of these students. The narrative described, allows them to perceive the importance of specialized centers, with qualified professionals for the development of the potential of the target audience of special education. Furthermore, it is not possible in ordinary

ISBN: 978-85-5757-065-8

classrooms, as well as for the acceptance of their differences and peculiarities. This is to enable the realization of its individuality and its social rights

Keywords: TEACHING NARRATIVE;. SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE; HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas metodológicas inclusivas para pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) são pauta para uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho, haja vista as especificidades inerentes a cada ser na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagem.

Neste artigo, é problematizada a inclusão desses sujeitos a partir da seguinte questão: como as práticas pedagógicas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS) têm contribuído para o desenvolvimento e empoderamento de um estudante com AH/S com vistas a sua inclusão? Assim posto, o objetivo norteador do estudo foi reconhecer, por meio da narrativa de uma docente, práticas pedagógicas desenvolvidas pelo AEE que contribuíram para o desenvolvimento e empoderamento do referido estudante na perspectiva da sua inclusão.

A motivação para a pesquisa é fruto da minha vivência no CREE-MOS, como professora do AEE, acompanhando os percalços e desafios enfrentados por um aluno com AH/S, bem como da convivência com os demais discentes, profissionais e famílias. O contato com esses sujeitos me possibilitou perceber as dificuldades de alguns profissionais e familiares em lidarem com alunos e filhos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), bem como vivenciar as práticas e as dificuldades presentes para a plena efetivação da inclusão. Dentre as principais dificuldades destaco: identificar estudantes AH/S; realizar metodologias e práticas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e potencialidades desses sujeitos, verbalizadas constantemente nas formações oferecidas e realizadas pela equipe pedagógica da referida instituição. Esses elementos constitutivos da minha formação e experiência profissional foram demasiadamente importantes para me fortalecer e me aproximar da pesquisa.

Somadas a essas experiências estão a participação em Rodas de Estudos sobre A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a oportunidade de cursar uma Especialização em Atendimento Educacional Especializado, o que me oportunizou leituras, diálogos, novas competências e acrescentou saberes ao meu fazer profissional. Esse conjunto de conhecimentos provocou inovações e se constituiu valioso instrumento para o aprimoramento das ações pedagógicas, pois permite (re)pensar e refletir sobre as contribuições dos/as professores/as do AEE, o aprendizado docente, o saber e o saber-fazer na relação com o outro no exercício da profissão.

A pesquisa, de cunho qualitativo, se alicerça no método (auto)biográfico proposto por Josso (2010), por meio do qual o sujeito docente narra suas experiências e reflete sobre elas. Para a condução da narrativa foi utilizada a entrevista semiestruturada, importante instrumento investigativo que garante ao entrevistador um conjunto de questões predefinidas, mas com

ISBN: 978-85-5757-065-8

liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista.

Importantes autores auxiliaram no estudo de conceitos de altas habilidades/ superdotação, atendimento educacional especializado, inclusão, (auto)biografia e formação humana, com destaque para: Renzulli (2004); Bedaque (2015); Masetto (2000); Josso (2010); Passeggi (2015).

Constatada a escassez de pesquisas que abordam o tema das AH/S, a realização deste estudo é de grande relevância acadêmica, principalmente para as universidades locais, Universidade Federal do Semiárido – UFERSA e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, uma vez que possibilitará a análise de como está acontecendo a inclusão de estudantes com AH/S nesses espaços.

O estudo também pode ser uma ferramenta importante para a reflexão e a formação humana, visto que promoverá a capacidade reflexiva e consciência crítica diante da sociedade na qual as pessoas se inserem, tornando possível uma sociedade mais ética e justa, bem como resgatando a cidadania.

Para a melhor organização das informações, este artigo está dividido em duas partes. O primeiro tópico, **AEE para estudantes com AH/S: desafiar limites e promover a inclusão,** contempla um caminhar pela discussão teórica e reflexões acerca de como pensar e fazer a inclusão dos sujeitos com essas características. O segundo tópico, **Práticas pedagógica inclusivas para valorização das diferenças: narrativa de experiência,** traz a voz da professora entrevistada, destacando a sua experiência no AEE, práticas pedagógicas e momentos de (re)construção para sua (auto)formação.

AEE PARA ESTUDANTES COM AH/S: DESAFIAR LIMITES E PROMOVER A INCLUSÃO

Compreende-se a Educação Especial como uma modalidade de ensino que visa assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especializados a fim de que seja garantida a aprendizagem e que se promova o desenvolvimento das potencialidades daqueles(as) que apresentam NEE, seja em quaisquer níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL, 1996, art. 4°, inciso III). A partir dessa conceituação, o senso comum identifica educação especial como sendo aquela destinada a indivíduos com deficiências (sejam elas físicas, sensoriais ou intelectuais). Entretanto, a educação especial também contempla a educação destinada a estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e com Altas Habilidades/Superdotação (AH/S), bem como considera estes últimos como aqueles que apresentam grande facilidade no aprendizado, com rápido domínio de conceitos, procedimentos e atitudes.

Ofertar uma educação efetivamente inclusiva e sem distinção não é tarefa fácil, porém não é impossível. Na perspectiva de educação inclusiva a pessoa com deficiência não se integra por si mesma, por isso os ambientes devem se transformar como forma de possibilitar sua inserção. Por consequência:

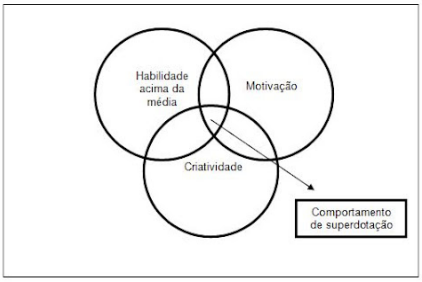
> O professor de AEE não deve se limitar a colocar como específico o recurso de tecnologia como sendo seu principal instrumento de

ISBN: 978-85-5757-065-8

> sua ação. O recurso é imprescindível se com a ação pedagógica trouxer o estudante para o envolvimento do aprender, tanto em sala de recursos multifuncionais como em sala de aula regular e em outros espaços que se fizerem necessários. (BEDAQUE, 2015, p. 55).

Superdotados ou altamente habilidosos são pessoas que apresentam capacidade ou potencial acima da média da população. Os alunos com essas características apresentam qualidades especiais, mas também necessidades educacionais especiais. Na tentativa de conceituar a superdotação, Renzulli[1] (2004) propõe a Teoria dos Três Anéis, a qual revela o fenômeno como um entrelaçado que envolve três aspectos: capacidade geral e/ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa; e criatividade. Com base nessa teoria, a superdotação estaria localizada na intersecção dessas áreas, conforme a imagem abaixo:

Figura 1 – Anel de Renzulli



Fonte: https://supereficientemental.com/diagnosticos-aneis-de-renzulli

No Brasil, desde 1996, a legislação já contempla o aluno com AH/S, especificando o atendimento de suas necessidades. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei 9.394/1996), em seu artigo 4º, inciso V, consta que o aluno com AH/S deve ter "[...] acesso aos níveis mais elevados de ensino, de pesquisa e criação artística, segundo as capacidades de cada um". Logo, entende-se que a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos. Da mesma lei, merece destaque o artigo 59, referente à educação especial:

> Art. 59. **Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação**:
> I – **currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;**
> **II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;**

1 Pesquisador do Centro Nacional de Pesquisa sobre Superdotado e Talentoso da Universidade de Connecticut, nos Estados Unidos e um dos mais renomados pesquisadores nesta área.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> **III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;**
> **IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.**

Apesar de possuírem uma dinâmica de aprendizado acima da média, os estudantes com AH/S também necessitam de acompanhamento especial, seja por meio da educação inclusiva ou com o apoio de instituições que possam prover este atendimento diferenciado, acompanhando o desenvolvimento dos alunos(as) nos aspectos cognitivo, emocional e social. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) adota uma perspectiva multidimensional para as altas habilidades ao definir que:

> Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, n.p.).

A definição acima conduz à reflexão sobre a necessidade de reconhecer como é de grande importância valorizar e investir na educação especial para estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação. Isso significa garantir o direito destes sujeitos de terem suas capacidades e habilidades desenvolvidas, como também oportunidades de expandir seus potenciais, e, em consequência disso, ter a possibilidade de aumentar sua qualidade de vida.

Sabe-se que as leis, enquanto instrumentos legais, por si só não garantem a aceitação da diferença e da diversidade humana, entretanto, as políticas direcionadas à Educação Especial devem ser reconhecidas como conquistas decorrentes de muitas lutas e empenho de inúmeros sujeitos com ou sem deficiência, os quais se organizaram em prol do desejo e da necessidade da efetivação de um processo de inserção no sistema educacional.

Entre os que têm lutado pela efetivação da educação inclusiva estão os professores do AEE, cujo trabalho é essencial para o desenvolvimento das capacidades e habilidades de sujeitos com NEE. No intuito de demostrar a relevância desse profissional na consolidação da educação inclusiva apresento a seguir as narrativas de uma professora do AEE no Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (CREE-MOS).

PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA PARA VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Neste momento, trago os relatos das experiências de uma professora junto a um aluno com AH/S, o qual fora obtido com base no método autobiográfico, que, de acordo com Josso

ISBN: 978-85-5757-065-8

(2010), expressa o escrito da própria vida, onde o sujeito desloca-se numa análise entre o papel vivido de ator e autor de suas próprias experiências, sem que haja uma mediação externa de outros. A partir dessa ótica, é possível se pensar na possibilidade da formação dos professores, nas suas histórias de vida, suas implicações e fertilidades, partindo da singularidade e subjetividade das narrativas (auto) biográficas no processo de formação inicial (Souza, 2006).

Para Passeggi (2015), as narrativas de formação docente permitem ao sujeito se (re)conhecer e se (re)descobrir nas relações com os saberes práticos, com o grupo, com a instituição formadora e com seus alunos, de modo a clarificar suas práticas e evoluir nas representações de si e do outro.

Masetto (2000), por sua vez, entende que, no processo de ensino-aprendizagem, o estudante se torna sujeito de ações que o levam a aprender e a mudar seu comportamento. Essas ações ele as realiza sozinho (auto-aprendizagem), com o docente e com os seus colegas (inter-aprendizagem).

É essencial, portanto, que a escola inclusiva recorra a um ensino concreto, ativo, voltado para o incremento da criatividade e do imaginário e, principalmente, para uma sensibilização profunda concernente às experiências contextuais das pessoas com NEE.

Enquadrado como Instituição inclusiva, o CREE-MOS é mantido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte, através da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. A instituição pública trabalha na perspectiva inclusiva, com base nos seguintes documentos: Constituição Federal/1988; Lei nº 9394/96; Decreto 6571/2008; Resolução nº 4/2009 e Resolução n° 03/2016-CEE/RN; dentre outros. O AEE nele oferecido acontece no contra turno do ensino regular, na modalidade de Educação Especial, de forma não substitutiva.

A instituição atende aproximadamente cem alunos nos turnos matutino e vespertino e tem como finalidade contemplar estudantes com NEE provisórias e/ou permanentes, bem como trabalhar com docentes de escolas de ensino regular e familiares, a fim de contribuir com o processo de inclusão e proporcionar diferentes alternativas de atendimentos a partir de recursos diversos que atendam as necessidades específicas dos estudantes público alvo da Educação Especial, incentivando a livre expressão, a criatividade, o acesso ao conhecimento, a participação e interação nas atividades desenvolvidas com respeito ao ritmo de sua aprendizagem e potencialização de suas habilidades.

A docente sujeito desta investigação atua há nove anos no AEE do CREE-MOS, mas possui trinta e dois anos de experiência profissional. Sua formação é em Pedagogia, com Especialização em Psicopedagogia e Atendimento Educacional Especializado. A entrevista aconteceu nas dependências do CREE-MOS, *lócus* privilegiado da pesquisa, no dia 05 do mês de junho do ano de 2017. Anterior ao procedimento foi expresso à docente a opção da escolha de um nome fictício para preservar a sua identidade ou a utilização de seu próprio nome. Eliseuda optou por utilizar seu próprio nome.

Quando questionada sobre como o aluno chegou ao AEE, a professora relatou ter conhecimento do aluno no ano de 2014, por ocasião de uma palestra ministrada pela equipe da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da referida instituição, para uma escola da rede pública, com a temática "(Re)avaliando alunos(as) com Necessidades Educacionais Especiais

ISBN: 978-85-5757-065-8

(NEE)". Segundo Eliseuda:

> O aluno foi encaminhado pela escola pública, devido problemas de saúde e por resistência a dinâmica da escola/dificuldades no relacionamento e rejeição a escola. Alguns professores falavam que o aluno era preguiçoso e não queria nada, mas quando chega a feira da ciência ele se interessava apresentando muito conhecimento sobre robótica sem nunca ter feito um curso na área. Ele não se sentia acolhido em suas necessidades, inclusive relatou a sua grande decepção que foi fazer um avião de baixo custo com vastas utilidades e mesmo sendo premiado pela Universidade Pública, ficando em segundo lugar, não teve nesta instituição o aproveitamento para o monitoramento de plantio no curso de agronomia, sendo assim, o seu projeto foi descartado e sem utilização, levando-o ao descrédito com a escola e com a universidade promotora do evento (Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017).

A inserção das pessoas com AH/S é, de fato, um obstáculo a ser vencido, na medida em que a não adaptação ou falta de acessibilidade as tornam excluídas, comprometendo sua autoestima. Izquierdo (1996 apud GONZALEZ, 2007) enfatiza que nenhuma sociedade moderna pode se dar ao luxo de ignorar seus talentos, haja vista que estes indivíduos podem vir a dar contribuições expressivas à humanidade. Assim sendo, os estudantes perceberão a possibilidade de contribuições que podem vir a dar à humanidade.

De acordo com a argumentação de Silva (2006 apud GOMES; SAMPAIO 2014), a aprendizagem ocorre quando uma série de condições é satisfeita, como:

> Quando o aluno é capaz de relacionar, de forma não arbitrária e substancial, a nova informação com os conhecimentos e experiência prévias e familiares que possui em sua estrutura de conhecimentos; quando tem a disposição de aprender significativamente; quando os materiais e conteúdos de aprendizagem têm significado potencial lógico; quando há disposição (motivação e atitude) do aluno para aprender; quando existem materiais, assim como uma adequada organização de tipos específicos de atividades e de estratégias de ensino oferecidas.

Nesse caso, para que seja verdadeiramente desenvolvida a inclusão, é imprescindível a participação e o esforço de todos os que fazem a comunidade escolar (docentes, administradores escolares, coordenadores pedagógicos, demais técnicos funcionários, discentes e responsáveis) e que participam de forma consciente e ativa do processo inclusivo.

Nesse aspecto, em seu relato, Eliseuda revela que, a partir do momento que passou a acompanhar o aluno e aplicar os instrumentos de identificação em AH/S, contou com o apoio da família, da escola regular, da Coordenação da Educação Especial da 12 Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) e do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades / Superdotação do Estado do Rio Grande do Norte (NAAH/S–RN).

A respeito da superdotação, fenômeno com o qual Eliseuda trabalha no momento, Renzulli (2004) aponta dois tipos: acadêmica e produtivo-criativa. O autor revela que a superdotação acadêmica "é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais" (RENZULLI, 2004, p. 82).

ISBN: 978-85-5757-065-8

No que se refere ao aluno de Eliseuda, está inserido no tipo produtivo-criativo, o qual é descrito por Renzulli (2004, p. 83) como:

> [...] aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de idéias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento que são propositalmente concebidas para ter um impacto sobre uma ou mais platéias-alvo (target audiences). As situações de aprendizagem concebidas para promover a superdotação produtivo-criativa enfatizam o uso e a aplicação do conhecimento e dos processos de pensamento de uma forma integrada, indutiva e orientada para um problema real.

A inclusão desses sujeitos no espaço educacional é uma discussão que demanda o preparo de diversas propostas de trabalho. Para tanto, deve-se considerar as especificidades inerentes a cada ser/sujeito, na perspectiva de ampliar e potencializar as possibilidades de aprendizagens e saberes. A docente narra com detalhes quais foram os desafios enfrentados para a inclusão do aluno no ensino regular, bem como para prosseguir com o objetivo de concluir o Ensino Médio.

> O maior desafio de inclusão foi levar o aluno a frequentar e acreditar nos projetos da escola, porém, nós vimos na Feira da Ciência mais uma oportunidade de superar suas dificuldades/decepções. Tomamos a decisão de desenvolver no AEE uma atividade suplementar para potencializar as habilidades do aluno estimulando a continuidade de seus estudos que foi a elaboração de um Projeto, no qual atribuímos uma missão para o drone – Mapeamento aéreo. Ele já havia construído o drone reaproveitando algumas peças, configurando a placa arduino (Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017).

Conforme explícito na Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva: "O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008, p.15). Portanto, dentre as ações do professor do AEE, que deve ser articulada com os demais profissionais envolvidos e principalmente com a família, deverá ser desenvolvido um estudo de caso para cada aluno atendido para que sejam melhor identificadas as suas necessidades e elaborado um Plano de Atendimento Educacional Especializado para a realização de ações que possibilitem o avanço na aprendizagem. É importante frisar ainda que:

> A implantação de uma Rede de Apoio à Educação Inclusiva tem como função: ampliar a atenção integral à saúde do aluno com necessidades educacionais especiais; assessorar às escolas e às unidades de saúde e reabilitação; formar profissionais de saúde e da educação para apoiar a escola inclusiva; assessorar a comunidade escolar na identificação dos recursos da saúde e da educação existentes na comunidade e orientar quanto à utilização destes recursos; informar sobre a legislação referente à atenção integral ao aluno com necessidades educacionais especiais e sobre o direito à educação e sensibilizar a comunidade escolar para o convívio com as diferenças (PAULON, 2005, p. 46.).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Através de análise no Plano de Atendimento Educacional Especializado apresentado pela docente foi possível identificar estratégias metodológicas do AEE para a inclusão e empoderamento do referido aluno. O plano tinha como objetivo geral organizar situações que favorecessem o desenvolvimento da alta habilidade e criatividade do aluno e objetivos específicos: oportunizar experiências que possibilitem relações intra e interpessoais; valorizar suas habilidades e autoestima, encorajando sua participação em eventos científicos; aprimorar sua habilidade e participação em eventos escolares e sociais; favorecer a ampliação de suas altas habilidades; oportunizar a vivência criativa; utilizar vários materiais para desenvolver a habilidade específica, oportunizando a vivência escolar de forma saudável. Ainda consta no plano atividades a serem vivenciadas: pesquisa na internet; leituras; produção de texto; elaboração de projeto; entrevistas com a mídia televisiva; apresentação em feiras de Ciências; bem como parcerias com a família; a escola, a 12 DIREC; o NAAH/S-RN e universidades públicas.

Quando solicitada a refletir se o AEE contribuiu para a inclusão e empoderamento do aluno, Eliseuda disse:

> Observamos o seu vasto conhecimento em robótica e a sua brilhante desenvoltura ao apresentar o projeto "Eagle vision: uma ferramenta eficaz para mapear e auxiliar no combate a dengue"**.** O aluno conseguiu na V Feira de Ciências do Semiárido Potiguar UFERSA, destaque na área de Ciências Exatas e da Terra – sendo credenciado para o MOCINN. E em 04, 05 e 06 de novembro de 2015, apresentou o projeto na feira nomeada de Movimento Científico Norte Nordeste – MOCINN. Sendo classificado no 3º lugar na área de ciências Exatas e da Terra e ainda foi credenciado para Feira MILSET AMLAT em Nazatlan (México). Contudo, o aluno relatou mais uma vez a decepção de não ver a utilização do seu drone. Vale ressaltar que durante a elaboração do projeto o AEE do CREE-MOS resolveu ajudá-lo, divulgando na mídia falada e escrita a sua habilidade e produção para o seu empoderamento, passando o aluno a realizar filmagens e fotografias com o uso do drone, bem como teve o reconhecimento das pessoas que passaram a lhe procurar pra montagem, manutenção e orientação de voo com drones. Atividade que realiza até hoje (Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017).

A fala da professora permite perceber que, apesar de possuírem uma dinâmica de aprendizado acima da média, esses(as) alunos (as) também necessitam de acompanhamento especial, seja por meio da educação inclusiva ou com o apoio de instituições que possam prover este atendimento diferenciado, acompanhando seu desenvolvimento nos aspectos cognitivo, emocional e social. Essa percepção conduz à reflexão sobre essa modalidade de ensino e ao reconhecimento de como é de grande importância valorizar e investir na educação especial para estudantes com AH/S, o que significa lhes garantir o direito de desenvolverem capacidades e habilidades, bem como a oportunidade de expandir seus potenciais, e, em consequência disso, terem a possibilidade de aumentar sua qualidade de vida.

Ao narrar sua experiência profissional, o direcionamento e os caminhos seguidos no AEE ao atender alunos com AH/S, a entrevistada pode refletir sobre sua prática e ter

ISBN: 978-85-5757-065-8

consciência do que faz e do que poderá fazer para melhorar o processo de aprendizagem desses alunos. Assim, Eliseuda, com emoção, disse:

> O desafio é grande e o desejo de fazer melhor, é maior. Planejo, reflito, aplico e reflito interagindo com amor. Para no caminho sentir o perfume do broto em flor. Durante a labuta com afinco, avanço e retrocesso. Há sempre formas de olhar e chegar ao sucesso. Missão sublime e intensa é do ser PROFESSOR. (Entrevista feita com Eliseuda, CREE-MOS, 05/06/2017)

Diante do exposto, acredita-se ter sido salutar e de extrema relevância a narrativa da professora, não só como análise, mas também como reflexão sobre o aprendizado docente. Por meio de sua experiência observa-se que os profissionais do AEE necessitam ter suas vozes ouvidas como forma de acender debates importantes no campo educacional, de maneira que sejam motivados conhecimentos teóricos/práticos para (re)significar sua prática profissional.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

Este estudo permitiu perceber a importância de identificar o mais cedo possível estudantes com AH/S, para que possam ser acompanhados devidamente, de acordo com as suas capacidades. Tratar da aprendizagem desses sujeitos numa perspectiva inclusiva é admitir a ideia de um ambiente escolar que não os selecione em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. O trabalho e mediação junto a esses alunos deve atentar e considerar a forma como cada um vivencia e apreende o mundo a sua volta.

Acredita-se que muitos profissionais desconhecem ou ignoram as características de pessoas com AH/S, o que poderá ocasionar num diagnóstico tardio. Em consequência disso, o aluno deixa de aproveitar momentos de enriquecimento para sua aprendizagem, o que o leva a ficar desatento às aulas, que não lhe despertam interesse. Considera-se ainda a importância da família ter orientação para saber como lidar com as necessidades desse aluno, bem como o conhecimento da legislação sobre altas habilidades/superdotação para garantir a efetivação dos direitos de seus filhos.

De fato, as pessoas com AH/S precisam e devem ter um atendimento diferenciado em um espaço onde possam desenvolver seu talento e aprofundar-se nos conteúdos de aprendizado. Para tanto, é importante a atribuição do professor do AEE em fazer o levantamento das demandas que favoreçam o acesso ao estudante. Entretanto, a atuação desse profissional deve ser em parceria com a escola regular e com os demais profissionais envolvidos no processo. O educador, enquanto mediador necessita estar aberto para desfazer barreiras e construir possibilidades, ampliando sua percepção e compreensão dos conhecimentos.

A narrativa aqui descrita permitiu ainda perceber a importância dos centros de atendimento especializado, com profissionais especializados, para desenvolver, com o público alvo da Educação Especial, o potencial muitas vezes não visibilizado nas salas de aula comum, como também para contribuir com a aceitação de suas diferenças e particularidades, de modo a possibilitar a efetivação de seus direitos individuais e sociais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula**. Atendimento educacional especializado** / EDUfersa -- Mossoró, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 73 p.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571/2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2017.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < www.mec.gov.br/>. Acesso em 10 jun. 2017.

_____. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2017.

GOMES, Hilda Teixeira; SAMPAIO, Vilma Gomes. Recursos de tecnologias para o ensino do aluno com deficiência visual. In: **I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. CAp-UERJ. Rio de Janeiro. 21 a 23 de outubro de 2014. Disponível em: http://www.cap.uerj.br/site/images/stories/noticias/10-gomes_e_sampaio.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

GONZALEZ, E. et al. (Org.) **Necessidades Educacionais Específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JOSSO. Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e amp. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

ISBN: 978-85-5757-065-8

PASSEGGI, M. C. (2003). Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. In: **ANAIS DO II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE** – UNB. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - Brasil. Disponível em: MC Passeggi - II COLÓQUIO NACIONAL DA AFIRSE. Anais. Brasília. Acesso em: 15 set. 2015.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech (Org.). **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf. Acesso em: 15 de nov. de 2016.

RENZULLI, Joseph S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano 27, v. 1, n. 52, p. 75–131, jan./abr. 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A Arte de Contar e Trocar Experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. EC Souza - **Revista Educação em Questão**, 2006. Disponível em: http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

VIRGOLIM, Angela M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INCLUSÃO ESCOLAR DE UM ALUNO COM A SÍDROME DO X-FRÁGIL

Rosivania Maria da Silva

RESUMO

A inclusão escolar, enquanto nova concepção de educação, paulatinamente, começou a penetrar nos espaços educativos abandonando o princípio da normalização, a partir da década de 90. Passou-se, então, a se constituir um compromisso não só com a democratização do ensino, mas também com a qualidade da educação por meio da identificação das necessidades dos educandos e da eliminação de qualquer barreira para a construção do conhecimento por parte de todos os alunos, incluindo-se os alunos com deficiência. Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a discutir acerca do processo de aprendizagem de um aluno com a Síndrome do X-frágil matriculado numa escola municipal de Apodi/RN no período de 2016. Por meio de uma breve revisão de trabalhos de autores de destaque como Mantoan (2003), Pazzini et all (2009), Almeida (2015), entre outros, apresentamos uma retomada do processo histórico da inclusão escolar expondo as principais leis elaboradas para a sua efetivação. Para a coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semi-estruturada, com a professora do aluno no período de 2016. Os resultados indicam que a professora desenvolveu um trabalho significativo, juntamente com a docente responsável do Atendimento Educacional Especializado - AEE, pois o aluno conseguiu avançar satisfatoriamente na sua aprendizagem, além disso, superou a resistência que tinha de não querer frequentar a escola comum. Como considerações, percebemos as práticas pedagógicas e os recursos utilizados foram satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem do aluno estudado. Enfim, a parceria que existiu entre a sala de aula comum com a sala do AEE, também contribuiu para o desenvolvimento do discente.

Palavras-chave: INCLUSÃO ESCOLAR; SÍNDROME DO X-FRÁGIL; SALA DE AULA COMUM.

ABSTRACT

School inclusion, as a new conception of education, gradually began to penetrate educational spaces, abandoning the principle of normalization, from the 90's. Then, a commitment was made not only to the democratization of education, But also with the quality of education by identifying learners' needs and eliminating any barrier to the construction of knowledge by all pupils, including pupils with disabilities. In this sense, this research proposed to discuss about the learning process of a student with the X-Fragile Syndrome enrolled in an Apodi / RN municipal school in the period of 2016. Through a brief review of works by prominent authors such as Mantoan (2003), Pazzini et all (2009), Almeida (2015), among others, present a resumption of the historical process of school inclusion exposing the main laws elaborated for its effectiveness. Data were collected through a semi-structured interview with the teacher of

ISBN: 978-85-5757-065-8

the student in the period of 2016. The results indicate that the teacher has developed a significant work, together with the teacher responsible for the Specialized Educational Assistance (AEE), since the Student was able to progress satisfactorily in his learning, in addition, he overcame the resistance he had to not attending the common school. As considerations, we realized the pedagogical practices and the resources used were satisfactory for the teaching and learning process of the student studied. Finally, the partnership that existed between the common classroom and the AEE room, also contributed to the development of the student.

Palavras-chave: SCHOOL INCLUSION; X-FRAGILE SYNDROME; COMMON ROOM ROOM.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema que vem sendo discutido bastante entre os pesquisadores, haja vista que é um assunto bem presente na realidade do Brasil e do mundo. Sabe-se que, a inclusão escolar é reponsabilidade de toda comunidade escolar (diretor, supervisor, funcionários) e não só o professor tem a responsabilidade de se preocupar em perceber as dificuldades de cada aluno e a conhecer suas realidades socioculturais. Mais que isso, devem proporcionar, meios específicos e adequados para que possa atender, com sucesso, às necessidades de todos os alunos inseridos na escola, de forma que desenvolvam o conhecimento e se apropriem do saber, Saviani (2013, p. 7), acredita que "diretamente interessa à educação" e "emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo".

Assim, definimos como objeto de estudo deste trabalho o processo de aprendizagem de um aluno que tem a Síndrome de X-frágil que está matriculado na escola comum. A escolha do campo de investigação se deu a partir da indicação e orientação feita por uma técnica especialista da Secretaria de Educação da cidade de Apodi/RN. Pela função que exerce e por acompanhar a realidade das escolas do município, trata-se, portanto, de uma profissional que, além de conhecer cada instituição de ensino, também conhece, profundamente, cada gestor e coordenador pedagógicos das escolas. Além disso, interage com a crianças, sabendo a respeito do processo de ensino e aprendizagem do referido aluno. Diante disso, surgiu interesse de realizar uma pesquisa exploratória para saber sobre a temática. O resultado deste levantamento foi relevante, porque demonstrou que existem poucos trabalhos na área de educação tratando sobre o assunto.

A questão que direcionou este trabalho foi: como se deu o processo de aprendizagem de um aluno com a Síndrome do X-Frágil matriculado numa escola municipal de Apodi/RN no período de 2016? Tal pergunta impulsiona refletir sobre as dificuldades encontradas pela professora da sala de aula regular, ou seja, como organizava o processo formativo do aluno.

Para responder à nossa questão norteadora, traçamos como objetivo geral conhecer o processo de aprendizagem de um aluno com a Síndrome do X-frágil matriculado numa escola municipal de Apodi/RN no período de 2016.

Diante deste objetivo, acreditamos que esta investigação é relevante visto a carência de estudos acerca da Síndrome do X-Frágil. Entendemos também, que a pesquisa poderá

ISBN: 978-85-5757-065-8

contribuir para a reflexão dos professores que, hoje, se encontram desinformados sobre a temática. Além do que, poderá servir para melhorar a prática pedagógica de professores que trabalham com estudantes que tem esta síndrome.

A pesquisa que ora se apresenta está organizada em quatros partes que possibilitam ao leitor obter informações necessárias para compreender como a investigação foi sendo tecida.

A primeira parte, corresponde a introdução, seção onde apresentamos um apanhado sobre o nosso objeto de estudo e o objetivo traçado para a pesquisa. Na segunda, discutimos sobre a inclusão escolar: a Síndrome do X-frágil no ensino regular. Depois, os caminhos metodológicos e por último as considerações finais.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: A SÍDROME DO X-FRÁGIL NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

A inclusão escolar, enquanto nova concepção de educação, começou a penetrar nos espaços educativos a partir da década de 90, abandonando o princípio de normalização. Assim, passou-se, a se constituir um compromisso não só com a democratização do ensino, mas também com a qualidade da educação através da identificação das necessidades dos estudantes e da eliminação de qualquer barreira para a produção do conhecimento por todos os educandos, incluindo-se nesse cenário os alunos com deficiência. Sobre isso, estabelece a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso VII, "garantia de padrão de qualidade". Dessa forma, entendemos que todo cidadão tem o direito de estudar em escolas que ofereçam boas condições, independentemente de suas limitações.

O objetivo da inclusão escolar é ter matriculados, frequentando e, sobretudo, aprendendo e desenvolvendo-se socialmente e culturalmente no espaço educacional comum, todos os indivíduos, desde o início de sua vida escola-independentemente de sua condição física e/ou intelectual. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, inciso I, determina a "igualdade de condições para o acesso e permanecia na escola".

Assim, a inclusão escolar – que tem a igualdade de oportunidades como princípio e ponto de partida – propõe que o sistema educacional constitua uma nova forma de organização e se reestruture em função das especificidades de todo e qualquer aluno, inclusive daqueles que, por tanto tempo, foram, excluídos da escola: os alunos com deficiência.

Nesse sentido, surgiram acentuadas e várias políticas públicas num esforço de larga escala, como: a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional de Educação, para a produção de uma educação mais justa, através do planejamento e elaboração de diversos dispositivos legais que passaram a assegurar o direito de igualdade de oportunidades, garantindo a todo cidadão, independe das suas limitações, acesso e matrícula no sistema regular de ensino.

No cenário nacional, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, assegura que a educação é "um direito de todos e dever do Estado e da família". Além disso, estabelece que a

ISBN: 978-85-5757-065-8

educação deve ser promovida e incentivada com a participação da sociedade, visando o pleno desenvolvimento do cidadão, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Ibidem p. 42). Diante disso, compreendemos que todo aluno, independentemente de suas características físicas ou condição cognitiva/intelectual, tem o direito de estar matriculado e frequentando no ensino regular. O artigo 5º, da Constituição garante o princípio da igualdade:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1998, p. 14).

Em âmbito internacional, em 1994, foi elaborada – pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) - a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, nomenclatura que passou a ser amplamente disseminada, a partir deste dispositivo legal. Este documento afirma a importância de uma educação de qualidade para todos, no sistema regular de ensino, numa perspectiva de que todos possam ser atendidos, independente das suas condições físicas e intelectuais. Assim, estabelece que "aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a necessidades". (UNESCO, 1994, p. 1).

Por isso, que consideramos importante pesquisar sobre a Síndrome do X-frágil, para incluir também as crianças que tem esta deficiência mental, que ainda é pouco conhecida entre professores nas escolas. Dessa forma, é preciso planejamento, e principalmente interesse das instituições de ensino, de buscar formação continuada para com isso obter conhecimentos a respeito dessa deficiência, para propor estratégias de ensino que venham proporcionar aprendizagem significativas para os estudantes.

Trata-se de uma síndrome de origem hereditária. Suas características são numerosas e variáveis, e se caracteriza por retardo mental, apresentando problemas em relação ao comportamento e na linguagem. Para tratar, os sujeitos que tem a Síndrome do X-frágil, precisam de medicamentos específicos, acompanhamento com profissionais especialistas e de estratégias de ensino para melhorar a sua convivência e facilitar seu desenvolvimento na escola. A respeito dos sinais gerais dessa síndrome apresenta Pazzani et all (2009, p. 73): "rosto alongado, orelhas proeminente, má formação dentaria, atraso no desenvolvimento psicomotor e deficiência mental".

3. METODOLOGIA

Com a finalidade de alcançarmos o objetivo desse estudo, adotamos como método de investigação a pesquisa da abordagem qualitativa, modalidade extremamente relevante para um estudo na área de educação. Dessa forma, "a epistemologia qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o

conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 05). Em outras palavras, considera o conhecimento como uma produção humana e não como algo que já está pronto e acabado.

Assim, para a realização desta pesquisa, optamos em aplicar para a coleta de dados, entrevista semi-estruturada, com tópicos previamente apontados, mas com margem para novas questões, funcionando como roteiro básico. Sobre essa ideia, discorre Lüdke (1986, p. 34) "[...] a entrevista semi-estruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações".

Quanto a escolha do campo de investigação, se deu a partir da indicação de uma profissional da Secretaria de Educação da rede municipal de ensino na qual sugeriu um estudo de caso de um aluno com a Síndrome do X-Frágil, por ser uma temática pouco conhecida nas escolas. Dessa forma, a escola estudada localiza-se no bairro COHAB na cidade de Apodi/RN, onde atende estudantes desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

A escolha do sujeito, optamos por entrevistar a professora do 5º ano do Ensino Fundamental, pelo fato de ter acompanhado o processo de aprendizagem da criança no ano letivo de 2016.

Para alcançar ao objetivo acima exposto, o trabalho foi desenvolvido mediante pesquisa qualitativa, com entrevista semi-estruturada. O sujeito da pesquisa foi um aluno que estuda no Ensino Fundamental, numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Apodi/RN. Nos estudos teóricos, utilizamos os seguintes autores: Mantoan (2003), Pazzini et all (2009), Almeida (2015).

4. RESULTADOS/DISCUSSÕES

O sujeito estudado foi um aluno com a Síndrome do X-frágil, que estuda numa escola da rede municipal de ensino de Apodi/RN. A criança, tem 12 (doze) anos e é filho de pais separados. Nasceu em Apodi/RN, em uma família pequena. Iniciou sua vida escolar aos 3 (três) anos de idade. Até aos 10 (dez) anos frequentou uma escola privada, pois sua mãe acreditava que os cuidados seriam melhores. Em 2016 sua concepção mudou, concluiu que para suas limitações e necessidades a escola pública seria a mais indicada, por disponibilizar espaços, recursos e profissionais preparados para trabalhar com seu filho. Durante a conversa com a mãe do aluno percebemos a sua imensa vontade de vê-lo progredindo nos estudos, mas que ela deixou claro que não foi fácil, a adaptação do estudante na escola foi fruto de muitas tentativas e várias delas seu sucesso. Segundo Mantoan (2003, p. 30):

> Os pais podem ser nosso grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu.

Diante dessa realidade, é preciso luta e vontade para melhorar a qualidade de ensino nas escolas brasileira, é uma conquista coletiva, ou seja, de toda comunidade escolar,

ISBN: 978-85-5757-065-8

principalmente, dos pais que desejam tanto uma boa educação para seus filhos.

No início o aluno frequentava a escola com resistência, mas conseguiu se adaptar gradativamente, após inúmeras tentativas. Hoje mantem uma rotina diária, vindo à escola todos os dias. Sobre isso discorreu a professora na sua fala:

> *[...] logo que começou a frequentar a escola percebemos que não gostava, porque ficava muito tempo fora da sala de aula, mas aos poucos fui conversando e tentando ter a confiança dele, foram várias vezes que sai da sala buscando convencê-lo" (fala da professora, 19 de abril de 2017).*

Podemos observar no trecho, que logo que aluno chegou à escola não conseguiu se interagir com a professora. Notamos que essa rejeição se deu pelo fato do aluno não conhecê-la. Portanto, depois de muitas conversas com a professora e com a equipe escolar conseguiram manter um diálogo com a criança e, a partir disso a docente, conseguiu manter uma relação de amizade e com isso convencer o educando a frequentar a sala de aula comum.

Na entrevista a professora relatou que o aluno apresenta certa limitação na aprendizagem, na escrita, leitura, comunicação e na interação social. Mas, demonstra uma memória declarativa normal, pois consegue identificar cores, realiza a leitura do alfabeto, conhece as formas geométricas e apresenta uma capacidade de associar e relacionar objetos. No trecho a seguir podemos observar o posicionamento da professora sobre a aprendizagem do aluno:

> *[...] o aluno ainda não sabe ler e escrever convencionalmente, por causa da síndrome, mas já desenvolveu algumas habilidades utilizando objetos, ou seja, ele apresenta maior facilidade de desenvolver atividades com material concreto e com softwares educativos (fala da professora, 19 de abril de 2017).*

O discurso da professora nos faz entender que, o aluno tem certas limitações de aprendizagem, mas conseguiu desenvolver através de estratégias de ensino utilizando recursos didáticos para o seu processo de ensino e aprendizagem.

Assim, é preciso que a escola possa acreditar que todos os alunos têm capacidades de apender e, que a aprendizagem é um processo continuo e coletivo, onde toda a comunidade escolar são importantes para a efetivação desta tarefa. Além disso, precisamos destacar o trabalho do professor com uma prática pedagógica inclusiva, possibilitando a todos os educandos, a construção de uma aprendizagem significativa e interativa, de forma que o docente posso ver os avanços, onde antes muitos viam limitações físicas e cognitivas. Segundo Antunes:

> A aprendizagem escolar precisa ser vista como um processo conjunto, compartilhado entre professores e alunos com a finalidade de levar o aprendiz, ajudado por professores e seus colegas, a se mostrar progressivamente autônomo na resolução de tarefas, na transformação de informação em conhecimento, na interpretação, utilização e transformação de conceitos, na prática determinadas iniciativas e múltiplos desafios (ANTUNES, 2002, p. 31).

Segundo a professora, é uma criança que observa e memoriza acontecimentos, fatos e ocorridos, com certa clareza. Gosta de correr, de ouvir e contar histórias, assumindo o papel de cada personagem, reproduzindo a fala de cada um. Na sua fala disse:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> *[...] ele tem muitas capacidades, pois monta blocos, quebra-cabeça e usa computador. É um aluno inteligente e interessado em desenvolver habilidades, só precisa de mais atenção e ajuda, por isso que quando eu posso trabalho atividades diferenciadas com ele para desenvolver sua aprendizagem (fala da professora, 19 de abril de 2017).*

Assim sendo, destacamos a importância que a professora dá ao aluno, em relação a sua aprendizagem, das capacidades e habilidades que ele necessita desempenhar em sala de aula para, a partir disso, desenvolver um trabalho significativo para possibilitar avanços na aprendizagem do educando. Sobre isto, Mantoan (2003, p. 33) defende que:

> As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender ás especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

Para a autora, é preciso que considere as necessidades do aluno, que a escola possa desenvolver um trabalho inclusivo, propondo um ensino para atender as dificuldades dos estudantes, ou seja, que proporcione trabalhar a partir de suas limitações. Conviver com as diferenças hoje na escola, é uma necessidade para que possamos conhecer as particularidades, singularidades e peculiaridades de cada aluno, para que dessa forma, a instituição de ensino possa repensar o seu papel, a sua função social, bem como propor e desenvolver ações coletivas envolvendo escola-família-comunidade, para promoverem a acessibilidade dos estudantes de diferentes grupos sociais, gênero e raça que apresentem alguma limitação ou necessidade educacional especial.

No seu relato a professora discorreu que ele demonstra um certo grau de ansiedade, pois em algumas situações realiza sua necessidades fisiológicas na roupa. Mas, existem momentos que consegue manter sua própria independência, fazendo suas necessidades no banheiro e se alimentando sozinho. Como mecanismo de defesa realiza algumas reações como: *"ele gosta de cuspir, jogar objetos quando está com raiva e empurrar as pessoas mais próximas com as próprias mãos"*. Dessa forma, percebemos que o sujeito sabe se defender no momento que se sente ameaçado, mas do seu jeito, com suas habilidades e capacidades.

A docente relatou ainda, que o discente não consegue demonstrar afetividade na escola por ninguém, por ser tímido e reservado. Como mostra o trecho abaixo:

> *[...] ele é muito tímido, não gosta muito de falar com as pessoas, repete as conversas dos outros e não sente muita afeição pelas pessoas, somente pela mãe e irmã" (fala da professora, 19 de abril de 2017).*

Diante desse relato, podemos perceber que o aluno só mantem uma interação de afetos apenas com sua família, ou seja, com pessoas que convive diariamente. Notamos que, o educando é amoroso e atencioso, ou seja, se relaciona bem, mas com pessoas próximas a ele.

Na entrevista, mencionou que o aluno tem dificuldades de permanecer na sala comum no horário integral, solicita para sair para o pátio da escola e outras áreas como: sala do

ISBN: 978-85-5757-065-8

Atendimentos Educacional Especializado - AEE e sala de leitura. Quanto a sua participação no AEE, a professora relatou que ele realiza algumas atividades complementares, ou seja, a docente responsável faz o acompanhamento individual com o aluno de forma satisfatória. Dessa forma, percebemos que existe um trabalho coletivo em a sala comum e a sala do AEE. Conforme o Art.2º da resolução nº4/2008:

> O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação daqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Dessa forma, percebemos que existe um trabalho articulado do AEE e a sala comum, o primeiro complementa a formação do aluno a fim de eliminar as barreiras facilitando a sua participação na sala regular. Quanto à segunda, vem realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo com o aluno.

Na fala da professora podemos perceber dificuldades vivenciadas por ela no processo de ensino e aprendizagem do aluno na sala de aula. No trecho a segui ela discorreu que:

> *[...] o aluno avançou, mas tive muitas dificuldades, primeiro porque era uma sala de aula lotada, e não tinha auxiliar para ele, só tinha uma cuidadora para dá assistência nas necessidades fisiológicas do educando, com isso, sentia essa necessidade de ter uma pessoa para me ajudar na aprendizagem dele (fala da professora, 19 de abril de 2017).*

Nesse trecho, observamos as angustias e preocupação da professora com o processo de aprendizagem do aluno com a Síndrome do X-frágil, de trabalhar sozinha na sala de aula, pois para ela, era necessário um auxiliar apara ajudá-la no processo de aprendizagem do aluno. Para ela, a cuidadora não apresentava capacidade para trabalhar com o aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar que, atualmente, permanece como paradigma da educação e como forma de luta para que o ensino seja, de fato, de qualidade e para todos impõe a todo o sistema educacional a necessidade urgente e intransponível de realizar importantes mudanças em sua organização e estrutura.

Motivadas pelo interesse de pesquisar e estudar o processo de aprendizagem de um aluno com a Síndrome do X-frágil, delimitamos como objetivo geral conhecer o processo de aprendizagem de um aluno com a Síndrome do X-Frágil matriculado numa escola municipal de Apodi/RN no período de 2016.

O discurso da professora aponta que, logo que começou a trabalhar com aluno, sentiu dificuldades e medo pela falta de conhecimentos sobre a síndrome do aluno, mas ao participar de algumas palestras ministradas pela mãe do educando foi superando. Hoje, se sente satisfeita e realizada, embora tenha vivenciado um choque com a realidade pela insegurança que sentia

ISBN: 978-85-5757-065-8

de trabalhar com o aluno.

Com os resultados, eles indicam que a professora desenvolveu um trabalho significativo com o aluno, juntamente com a docente responsável do Atendimento Educacional Especializado - AEE, pois o educando conseguiu avançar satisfatoriamente na sua aprendizagem, além de ter superado a resistência que tinha de não querer frequentar a escola comum.

Enfim, percebemos que as práticas pedagógicas e os recursos utilizados foram satisfatórios para o processo de ensino e aprendizagem do aluno pesquisado. A importância da parceria que existiu entre a sala de aula comum com a sala do AEE, que muito contribuiu para o desenvolvimento do discente.

As angustias e as preocupações em relação à profissão docente apontam que a professora deseja que e que haja valorização da sua profissão e de seu trabalho, proporcionando cursos de formação continuada, indicando pretensão de permanecer na profissão e, portanto, vínculo com a docência.

Diante da carência de pesquisas sobre o processo de aprendizagem de estudantes com a Síndrome do X-Frágil matriculado em escolas regulares, consideramos este trabalho de pesquisa relevante, pois a maioria dos estudos sobre a temática não analisam os sujeitos e sim, realizam análises dos discursos e não procuram investigar o sujeito na sua totalidade.

Não podemos dizer que este percurso transcorreu sem atropelos e dificuldades, pois é uma temática nova e complexa e que despertou a refletir, a fazer e refazer muitas vezes, as atividades planejadas. Porém, buscamos como meta apresentar os resultados da melhor maneira possível e compreender as zonas de sentidos, de modo que representassem o modo de trabalha da professora entrevistada.

Desta forma, finalizamos este trabalho de investigação com a questão pertinente respondida. Entretanto, sabemos que não se esgotam nesta pesquisa, pois existem novas questões para pesquisas futuras, já que consta de uma discussão nova e relevante.

Ainda, registramos que a realização desta pesquisa nos oportunizou novas concepções e compreensões sobre a realidade que constitui a Síndrome do X-frágil e sobre o ser pesquisadora. Embora tenhamos realizado outras pesquisas anteriormente, apreendemos que o esta síndrome é bem mais complexa do que pode parecer. Com surgimento de novas concepções, tecnologias e a desvalorização social, os desafios da profissão docente geram inquietações no professor.

Com relação a ser pesquisadora, apreendemos que pesquisar é um caminho de idas e de vindas, de construção, mas também de desconstrução. Além disso, compreendemos que uma pesquisa não supre somente nossas expectativas para atender ao objetivo, mas de tornar o objeto de estudo relevante para outros sujeitos, isto é, de possibilitar conhecimentos novos para o leitor e para todos os envolvidos; no caso, a professora que entrevistamos.

De uma forma ou de outra, encerramos esta breve discussão reiterando que a proposta educacional de inclusão - que nada mais é do que a oferta a todos os alunos da oportunidade de estarem diante de relações sociais compostas por várias culturas e formas de ser, ou seja, ricas - pode se efetivar ou não na escola. Mais que mudanças na estrutura organizacional ou física da escola, a inclusão se efetiva quando o docente, regente das maiores ações educacionais na sala de aula, constitui sentido para a sua ação pedagógica na perspectiva inclusiva. É somente refazendo sua forma de sentir e pensar que ele poderá, de fato, agir diferente: segundo os princípios de uma educação inclusiva. Somente assim, poderá ofertar um ensino de qualidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

AQUINO, Júlio Groppa Aquino (Org.). **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2017.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010. (3ª ed. atual. ortog.).

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneiro Thomson Learming, 2005.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Editora: Moderna, 2003. – (coleção cotidiano escolar).

PAZZINI et all. **Síndrome do x-frágil: orientações aos professores**. Pedagogia em ação, v.1, n.2.p. 1-122, ago/nov. 2009 – semestral.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

Samira Fontes Carneiro
Francisca Monteiro da Silva Perez.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo de caso e tem por principal objetivo discutir como tem sido o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública e tivemos como objetivos específicos: Conhecer como os profissionais de educação da escola pública, lócus da pesquisa, bem como os pais do aluno avalia o processo de inclusão do mesmo; Identificar ações desenvolvidas na escola que contribuem para o processo de inclusão do aluno autista; Descrever dificuldades e os desafios relacionados a este processo, bem como os pontos positivos e possibilidades de melhorar este processo de inclusão do aluno autista. O levantamento dos dados se deu através de pesquisa bibliográfica e documental, da aplicação de questionário com perguntas aberto-subjetivas com os profissionais da escola quais sejam: gestores, professores do aluno autista, professores de educação especial - da sala de recursos multifuncionais e a professora auxiliar, supervisor, bem como com os pais do aluno autista. As respostas dos questionários foram analisados e associados ao aporte teórico. A partir da pesquisa desenvolvida, podemos perceber que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública vem acontecendo, porém ainda apresenta algumas dificuldades e desafios, principalmente quanto à formação dos professores. Os profissionais da escola como também os pais do aluno com TEA destaca a atuação das professoras de Educação Especial para o processo de inclusão, acompanhamento e aprendizagem do aluno, bem como no apoio a equipe escolar e professores com relação a orientações e adatações de materiais e atividades escolares. Portanto, compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado contribui para o processo de inclusão educacional dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, entre eles para os alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista.

PALAVRAS-CHAVE: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA; PROCESSO DE INCLUSÃO; ESCOLA PÚBLICA.

ABSTRACT

The present work is a case study and has as main objective to discuss how has been the process of inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder in the public school and had as specific objectives: To know how the education professionals of the public school, Locus of the research, as well as the parents of the student evaluates the process of inclusion of the same; Identify actions developed in the school that contribute to the process of inclusion of the autistic student; Describe difficulties and challenges related to this process, as well as the positive points and possibilities to improve this process of inclusion of the autistic student. The data collection was done through a bibliographical and documentary research, the application of a questionnaire with open-subjective questions with the professionals of the school: managers, autistic student teachers, special education teachers - the multifunctional resource room and the teacher Assistant, supervisor, as well as with the parents of the autistic student. The answers of the questionnaires were analyzed and associated with the theoretical contribution. From the research developed, we can see that the inclusion of the student with Autism Spectrum Disorder in the public school has been happening, but still presents some difficulties and challenges, mainly regarding the training of teachers. The professionals of the school as well as the

ISBN: 978-85-5757-065-8

parents of the student with TEA emphasize the performance of the Special Education teachers for the process of inclusion, accompaniment and learning of the student, as well as in the support of the school staff and teachers regarding orientations and additions of materials and school activities. Therefore, we understand that Specialized Educational Attendance contributes to the process of educational inclusion of students with Special Educational Needs, among them for students with Autism Spectrum Disorder.

KEYWORDS: AUTISTIC SPECTRUM DISORDER; INCLUSION PROCESS; PUBLIC SCHOOL.

1 - INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90 os alunos com deficiência passaram a ter o direito a se matricular e frequentar a escola comum juntos com os alunos sem deficiência. O que se têm discutido é como está sendo esta inclusão nas escolas, e é importante que os estudantes com deficiência tenham oportunidades de aprendizagem no contexto escolar conforme suas possibilidades e que lhes sejam disponibilizados as ajudas e recursos necessários ao seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social.

Neste sentido, com o objetivo de contribuir com o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, temos a publicação da Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva de 2008.

> A educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008. p. 15)

Em 2015 é publicada a Lei de nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Art. 27 evidencia que:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares, bem como o direito a receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE), está firmada em diversos documentos tais como: a Constituição da Repúbica Federativa do Brasil (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394 (1996), a Lei nº 8906/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), a Lei de nº 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira da pessoa com deficiência (2015), o Decreto Federal nº 7611 (2011), que dispõe sobre a Educação Especial

ISBN: 978-85-5757-065-8

e o Atendimento Educacional Especializado, a Resolução nº 4 (2009), a Lei nº 12.764 (2012) que institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Resolução nº 03 (2016), CEB/CEE/RN que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Edcucação Especial no âmbito da rede estadual do estado do Rio Grande do Norte, dentre outras.

Dessa forma, percebemos que é fundamental a busca pela legitimação da inclusão educacional desses estudantes que são público alvo da educação especial e os profissionais da escola devem elaborar e propor ações pedagógicas para a efetivação de um ensino de qualidade para todos os estudantes, entre estes, estão também os alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Conforme a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, o Transtorno do Espectro Autista é considerado como deficiência e caracteriza-se pela apresentação de déficits qualitativos na interação social e na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades.

Neste sentido, o presente trabalho trata-se de um estudo de caso e em por principal objetivo discutir como tem sido o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública e tivemos como objetivos específicos: Conhecer como os profissionais de educação da escola pública, lócus da pesquisa, bem como os pais do aluno avalia o processo de inclusão do mesmo; Identificar ações desenvolvidas na escola que contribuem para o processo de inclusão do aluno autista; Descrever dificuldades e os desafios relacionados a este processo, bem como os pontos positivos e possibilidades de melhorar este processo de inclusão do aluno autista.

O interesse em estudar sobre o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola pública surge durante o Curso de Atendimento Educacional Especializado, latu senso, oferecido pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido.

Surge ainda pelas experiências com alunos com deficiência em sala de aula regular e da atuação também como professora auxiliar do aluno com TEA desde o ano de 2016, o qual venho acompanhando o seu processo de aprendizagem e inclusão escolar, como também por está sempre envolvida nos movimentos de luta das pessoas com deficiência na cidade de Mossoró.

Desta forma, o presente trabalho encontra-se justificativa também pela importância de se estudar sobre este tema tão atual e que merece nossa atenção a fim de contribuir para o debate em torno da temática e produzir conhecimento que possa colaborar para a propagação acerca do autismo e da perspectiva da inclusão.

2 - O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

2.1 – Histórico e abordagens sobre o transtorno do espectro autista – TEA

Ao realizar o levantamento e leituras sobre o transtorno do espectro autista (TEA),

ISBN: 978-85-5757-065-8

podemos constatar que o mesmo tem-se registro desde o ano de 1943 com um importante trabalho desenvolvido e publicado pelo médico Leo Kanner, em seu trabalho, o mesmo descreveu os casos de onze crianças que apresentavam comportamentos e condutas diferenciadas das demais, descrevendo essas diferenças e características próprias apresentadas por essas crianças. (Dentre essas características diferentes, se destacam três alterações significativas com relação aos seguintes aspectos, quais sejam: 1ª) as relações sociais; 2ª) comunicação e a linguagem e 3ª) insistência em não variar o ambiente.

Conforme Riviére (2004) os principais autores que são considerados pioneiros no estudo do autismo são os médicos Leo Kanner e o Hans Asperger. Sendo que o Hans Asperger teve uma preocupação relacionada à educação.

Segundo Riviére (2004) o percurso histórico sobre o autismo é dividido em três momentos principais, quais sejam:

1º momento (1943 – 1963): neste período o conceito de autismo era ligado a afetividade, era entendido como um transtorno emocional e que a causa do autismo estaria ligada aos pais e a forma de criação dos filhos. Assim, este período é caracterizado por explicações do autismo baseadas em expeculações.

2º momento (1963 – 1983): neste período foi abandonada a ideia anterior de que o autismo seria originado devido a questões emocionais e começou-se a perceber que o autismo tinha origem em causas neurobiológicas. Isto foi constatemente sendo verificado a partir de estudos e pesquisas empíricas e na descrição de casos clínicos. Neste momento histórico começou-se a perceber a educação é um dos principais formas de tratamento para as pessoas com autismo.

3º momento (atual): ocorre a mudança geral do enfoque considerando o autismo a partir de uma concepção evolutiva, sendo entendido como um transtorno do desenvolvimento.

Conforme o Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais (DSM-IV-TR, 2002) o Autismo é conceituado e caracterizado pela predominância de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado nos aspectos relacionados à interação social, comunicação e de repertório restrito de interesses e atividades.

2. 2 – O AEE e o TEA

Na rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Norte (RN), são seguidos os aspectos legais vigentes no país relacionados à educação, bem como ao Atendimento Educacional o AEE aos alunos com deficiências, com TEA e com altas habilidades e superdotação, como também apresenta um diferencial com relação ao público alvo do AEE, sendo proporcionado também aos alunos com transtornos funcionais específicos, para alunos com dificuldades de aprendizagem. (RN, RESOLUÇÃO Nº 03, 2016)

Conforme a Resolução Nº 03/2016 – CEB/CEE de 23 de novembro de 2016, que fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, no Art. 3º, define o AEE como um conjunto de atividades pedagógicas e recursos de acessibilidade organizados institucionalmente em caráter contínuo, prestado de

ISBN: 978-85-5757-065-8

forma: I – a complementar a formação dos alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Transtornos Específicos de Aprendizagem, como apoio permanente e limitado ao tempo e a frequência dos alunos às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM; II – a suplementar a formação dos alunos com altas habilidades ou superdotação com diagnóstico e orientação do núcleo de apoio da Secretaria de Educação e Cultura do Estado.

Percebemos que é bastante importante que seja oferecido aos alunos com transtorno do espectro autista oportunidades de aprendizagens e o Atendimento Educacional Especializado para complementar a sua formação.

Dentre os métodos, as atividades e materiais a serem utilizados com alunos autistas destacamos os seguintes: o Método Teacch[1]. Conforme Braga Junior; Belchior; Santos (2015), o Método Teacch é bastante utilizado no para alfabetizar crianças com o transtorno do espectro do autismo, tem por base a terapia comportamental e psicolinguística, seu objetivo é proporcionar rotina e organização da aprendizagem, melhorar a independência, a informação visual, buscando com isso amenizar as dificuldades existentes na comunicação.

Glat e Pletsch (2013) mostra a importância da adaptação de materiais pedagógicos, do uso e estratégias diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais, do trabalho colaborativo, bem como da elaboração do Plano Educacional Individualizado par alunos com NEE.

Nunes et al (2011) na "obra comunicar é preciso em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência" aborda sobre resultados de estudos e pesquisas que comprovam o uso e relevância da Tecnologia Assitiva e da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). "A Comunicação Alternativa se caracteriza por um conjunto de métodos e técnicas que facilitam a comunicação, ampliando as possibilidades de troca, de experientação individual e de relacionamento com o outro." (p. 128)

Walter (2011) nos mostra que o PECS adaptado como uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. O PECS – The Picture Exchange Comunication Systm foi desenvolvido para crianças autistas e com déficit severo na comunicação oral. O sistema de comunicação alternativo consiste no intercâmbio de figuras como uma forma interativa de transmitir uma mensagem a alguém.

2.3 – O caso de um aluno com TEA na escola pública

O aluno autista tem 26 anos de idade, estuda o 8º ano do ensino fundamental de uma escola do estado do RN localizado no município de Mossoró/RN. Ele frequenta a sala de aula comum sendo acompanhado pela professora auxiliar e é matriculado também na sala de recursos multifuncionais (SRM) para receber o atendimento educacional especializado.

1 O Método Teacch (Tratamento e Educação de Autistas e Crianças com Défices na Comunicação), criado em 1966 nos Estados Unidos na Universidade da Carolina do Norte pelo psiquatra Dr. Eric Shopler e seus auxiliares. As atividades utilizadas em sala que utiliza esse método favorecem o aprendizado de classificação e discriminação de cores, formas, tamanho, quantidade, figura fundo, constância de forma, memória visual sequencial, trabalho de corpo associado ao ritmo, jogos que estimulam a coordenação motora global e fina, percepção corporal, conceitos básicos como alfabetização com o uso de diversos materiais, como letras, números, associação de figuras e letras, dentre outros.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O aluno necessita de auxílio para o acompanhamento de sua rotina da sala de aula comum e para a realização das atividades escolares, as quais precisam ser adequadas e adaptadas às suas necessidades.

Dentre as ações que têm sido efetivadas pelos profissionais de AEE da escola para a inclusão do aluno podemos destacar: orientações aos pais; planejamento e conversa com professores da sala de aula comum, a professora do AEE, com a professora auxiliar do aluno e demais profissionais da equipe escolar; uso de atividades e recursos diferenciados; elaboração do Plano de Atendimento Individualizado (PEI); conversa com os alunos da sala de aula comum; o acompanhamento e registros dos avanços do aluno, dentre outras.

Neste sentido a escola tem realizado o Atendimento Educacional Especializado para apoiar o processo de aprendizagem e inclusão do aluno auitista na escola comum.

2.4 – Metodologia

A presente pesquisa trata-se de uma investigação quanto-qualitativa, haja vista que conforme Silva e Mendes (2001) é possível utilizar-se de técnicas quantitativas e qualitativas em um mesmo estudo, buscando superar a dicotomia entre elas.

Neste sentido, esta pesquisa teve como principal objetivo discutir como tem sido o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública através do estudo de caso.

Optamos pelo estudo de caso, no qual conheceremos e descreveremos como tem se dado o processo de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola pública.

O levantamento dos dados se deu através de pesquisa bibliográfica e documental, da aplicação de questionário com perguntas aberto-subjetivas com os profissionais da escola quais sejam: gestores, professores do aluno autista, professores de educação especial - da sala de recursos multifuncionais e a professora auxiliar, supervisor, bem como com os pais do aluno autista. As respostas dos questionários serão analisados e associados ao aporte teórico. Conforme Azevedo (2013), a pesquisa através de levantamentos é realizada quando por razões práticas ou éticas não é possível à realização de experimentação direta, como as realizadas em laboratórios.

A escolha deste surge a partir da minha experiência enquanto professora de educação especial deste aluno autista, bem como da importância de se estudar sobre este tema tão atual que merece nossa atenção a fim de contribuir para o debate em torno da temática e produzir conhecimento que possa colaborar para a propagação acerca do autismo e da perspectiva da inclusão.

2.5 – Resultados/Discussão

Para o levantamento e coleta de informações para a pesquisa, aplicamos um questionário com perguntas abertas aos profissionais de educação da escola lócus da pesquisa e aos pais do aluno com TEA com as seguintes perguntas: Como você percebe o processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola pública? Quais as ações e atividades

ISBN: 978-85-5757-065-8

realizadas para colaborar com esse processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola pública? Quais os avanços percebidos? (Pontos fortes/positivos) Quais são as dificuldades e os desafios? (Pontos fracos/negativos) Quais são as possibilidades? Como você avalia a atuação e os serviços realizados pelas professoras de Educação Especial - professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e a professora auxiliar?

Os profissionais de educação em suas respostas ao questionário apontam a necessidade de formação continuada específica para lidar com o público alvo do AEE, entre eles com o aluno com TEA. Isso fica bem evidenciado em suas falas. "Poderia existir uma política para que o corpo docente tivesse uma formação complementar para atender melhor esses alunos. Por conta da falta dessa formação, muitos professores sentem-se incapases de atender alunos com esse tipo de transtorno." (Resposta de uma professora. B.)

Outros têm mostrado que as formações de educação escpecial e inclusiva tem se limitado apenas para os profissionais do AEE. "Está muito centralizado no AEE." (I.)

Neste sentido, pensamos que devem ter mais investimento quanto a formação dos profissionais das escolas, em especial aos professores de sala de aula comum, que os mesmos apontam ter bastante dificuldades e necessidades de conhecimento na área e com relação ao Transtorno do Espectro Autista.

A fala dos pais do aluno com TEA, em especial a de sua mãe, nos revela a satisfação com a escola e com os profissionais que atuam na escola com o seu filho, isso pode ser observado nos seguintes trechos de seu relato. "Nunca percebi, nem recebi reclamações como também fui informada de exclusão para com ele na escola, ao contrário, sempre soube do bom tratamento para com ele, desde o vigia até os professores, já passou sim por exclusão em escola particular. A atuação de toda a equipe é bastante lucrativa, dando o melhor para com o aluno, cada presta seu serviço com muito amor e dedicação, nada a reclamar e sim a elogiar cada profissional." (Resposta da mãe do aluno com TEA)

Podemos perceber a partir da análise das respostas dos participantes da pesquisa que todos consideram o processo de inclusão do aluno com TEA positivo, mas que ainda apresenta alguns desafios, tais como mais investimentos em formação dos profissionais, principalmente os professores de sala de aula comum, que conforme os relatos deles melhorariam ainda mais esse processo. A mãe do aluno também afirma que percebe uma melhor aceitação e inclusão nessa escola e que antes não percebia tanto acompanhamento quando o seu filho estudava em outra escola.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa intitulada "O processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola pública" teve como principal objetivo discutir como tem sido o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública.

Obtivemos os seguintes resultados: importância dos profissionais do AEE, tanto as professoras da Sala de Recussos Multifuncionais como também a professora auxiliar

ISBN: 978-85-5757-065-8

do aluno com TEA, para a permanência, aprendizagem, participação e para o processo de inclusão do aluno com TEA tanto na sala de aula regular como na escola de maneira geral; necessidade de educação continuada para os professores de sala de aula comum e demais profissionais da escola; importância do trabalho colaborativo na escola; a satisfação dos pais em relação à escola e serviços prestados ao filho com TEA; colaboração dos professores de AEE com os professores de sala de aula regular; necessidade de realizar parceria com outros profissionais; relevância do convívio do aluno com TEA com os demais alunos; a inclusão ainda enfrenta alguns desafios e dificuldades; ações e atividades realizadas pela equipe da escola que contribuem para a inclusão do aluno com TEA.

Neste sentido, a partir da pesquisa desenvolvida, podemos perceber que a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública vem acontecendo, porém ainda apresenta algumas dificuldades e desafios, principalmente quanto à formação dos professores.

Os profissionais da escola como também os pais do aluno com TEA destaca a atuação das professoras de Educação Especial para o processo de inclusão, acompanhamento e aprendizagem do aluno, bem como no apoio a equipe escolar e professores com relação a orientações e adatações de materiais e atividades escolares.

Desta forma, compreendemos que o Atendimento Educacional Especializado contribui para o processo de inclusão educacional do aluno com Transtorno do Espectro Autista, bem como para os demais estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.

Portanto, o Curso em Atendimento Educacional Especializado e a construção deste trabalho de conclusão de curso foram muito profícuos, haja vista que contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional e me possibilitou refletir sobre a minha prática, enquanto professora de Educação Especial. Sendo assim, a partir da construção deste TCC pude também apronfundar um pouco mais os meus conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Celicina Borges. **Metodologia científica ao alcance de todos**. 3 ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2013.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales; SANTOS, Sara Teles dos. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e o atendimento educacional especializado.** Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado, 1988.

_____. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Política nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2008.

ISBN: 978-85-5757-065-8

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília, 5 de Outubro de 2009, Seção1, p.17 21

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 dez. 2012.

_____. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 06 jul. 2015.

GLAT, Rosana. PLETSCH. (Org.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

KANNER, Leo (1943). Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, 2. 217-250. (reeditado en L. Kanner 1983, Childhood psychosis: Initial studies and new insights. Nova Yorque: Wiley. Traducción española de Teresa Sanz Vicario: Siglo Cero).

NUNES, at al. (org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

RESOLUÇÃO Nº 03/2016–CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**, 10/12/2016.

RIVIÉRE, Ángel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, César. MARCHESI, Álvaro. PALACIOS, Jesús. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WALTER, Cátia Criveli de Figueiredo. O PECS-adaptado no ensino regular: uma opção de comunicação alternativa para alunos com autismo. IN: NUNES, at al. (org.). **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
TEMA: O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA
ALUNA: SAMIRA FONTES CARNEIRO
ORIENTADORA: FRANCISCA MONTEIRO DA SILVA PEREZ

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Formação/Área: _____
Nível de escolaridade:_____
Cargo/disciplina que atua:_____
Tempo de atuação:_____

Questionário

1. Como você percebe o processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola pública?
2. Quais as ações e atividades realizadas para colaborar com esse processo de inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola pública?
3. Quais os avanços percebidos? (Pontos fortes/positivos)
4. Quais são as dificuldades e os desafios? (Pontos fracos/negativos)
5. Quais são as possibilidades?
6. Como você avalia a atuação e os serviços realizados pelas professoras de Educação Especial - professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e a professora auxiliar?

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa intitulada O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA, sob a responsabilidade da pesquisadora Samira Fontes Carneiro, e da professora orientadora Francisca Monteiro da Silva Perez. A pesquisa pretende discutir e analisar como tem sido o processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista na escola pública e encontra justificativa porque a mesma trará uma contribuição para a educação inclusiva. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário com perguntas aberto-subjetivas com os profissionais da escola e com os pais do aluno autista. Sua participação é voluntária e se dará respondendo ao questionário. As respostas dos questionários serão analisadas e associadas ao aporte teórico. Se você aceitar participar, estará contribuindo/ajudando para o desenvolvimento da pesquisa.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são possivelmente, algum tipo de desconforto emocional no momento de relatar informações decorrentes de seus conhecimentos e experiências.

Se depois de consentir sua participação o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão/autorização.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (84) 99393529, ou pelo endereço eletrônico e-mail samira.uern@gmail.com.

Consentimento Pós–Informação

Eu,_____, portador do documento de Identidade _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do estudo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Mossoró, _____de _____de 2017.

_____
Assinatura do Participante

Impressão do dedo polegar
Caso não saiba assinar.

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICE C - QUADROS SÍNTESE DAS RESPOSTAS MENCIONADAS NO QUESTIONÁRIO

QUADRO 1 - PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

- "A inclusão é um processo que exige muito empenho e esforço dos envolvidos (família e escola). Hoje eu vejo problema, no sentido de que nem sempre a escola ou professor está preparado para esse processo de inclusão." (B.) - "Nunca percebi, nem recebi reclamações como também fui informada de exclusão para com ele na escola, ao contrário, sempre soube do bom tratamento para com ele, desde o vigia até os professores, já passou sim por exclusão em escola particular." (J.) - "O convívio e a interação com outros alunos é muito importante no desenvolvimento deste aluno com outras pessoas." (M.1) - "A inclusão do aluno autista na escola regular ainda enfrenta muitos desafios, que vão além da sua inserção e permanência nesse espaço, tais como: estigmas relacionados ao transtorno e posturas anti-inclusivas de alguns profissionais." (L.) - "A escola publica tem se esforçado para o desenvolvimento da inclusão, está no caminho, mas carece de muito aprendizado e recursos. Está muito centralizado no AEE." (I.) - "O processo de inclusão do aluno na escola pública precisa ser visto de uma maneira mais abrangente por todos que fazem parte da escola e não deixar que o aluno fique apenas sob a responsabilidade do professor de educação especial." (M. 2) "Bom, é...Eu percebo que, acho que de antemão é um desafio né, é uma certa dificuldade até com o grupo, que é algo necessário, mesmo que não ocorra, assim, a construção do conhecimento de forma efetiva, de forma significativa ou completa, mas é interessante que ele pelo menos tá aprendendo ali o convívio social, as habilidades que se desenvolve em conjunto." (M. 3)

QUADRO 2 - AÇÕES E ATIVIDADES REALIZADAS PARA COLABORAR COM ESSE PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA PÚBLICA

- "As professoras do atendimento especializado e auxiliar. Ambiente de apoio (Sala de AEE)." (I.) - "Há o trabalho da equipe de professoras da educação especial, numa sala específica e isso é um avanço nesse processo de inclusão. O trabaho desenvolvido por essa equipe é de suma importância, pois auxilia o corpo docente a lidar com esses alunos, orientando em relação atividades que podem ser desenvolvidas, entre outros aspectos." (B.) - "Várias atividades são realizadas na escola, desde pinturas, vídeos, interagir com outros colegas e demais atividades." (J.) - "Bom, a escola que eu trabalho, certo, tem pessoas destinadas a essa função, elas colaboram junto do processo de aprendizagem em sala de aula elas acompanham os alunos no sentido de auxiliar o processo facilitar o processo, a gente tenta facilitar a linguagem, traz imagens, tenta fazer um trabalho facilitador." (M.3) - "Inserir este aluno na sala de aula e demais dependências da escola, como também nos passeios escolares que forem de objetivo social e pedagógico, levando-o a participar de todas as atividades propostas pelos professores mesmo que seja usando uma dinâmica diferenciada para a sua dificuldade. Além disso, inserir este aluno na sala de aulacom acompanhamento de um professor de educação especial proporcionando a ele uma atenção individual que o ajude em suas artividades adaptadas e individualizadas, colaborando assim com o trabalho do professor titular de classe." (M.2) - Oferta do AEE, apliação de estratégias junto aos professores; organização e produção de recursos pedagógicos. (L.) - "Várias atividades são realizadas na escola, desde pinturas, vídeos, interagir com outros colegas e demais atividades." (J.) - "Bem no nível de transtorno do aluno citado acho que essa interação já é um grande passo e que acompanhar o conteúdo na íntegra em sala com os outros alunos ainda não procede." (M. 1)

ISBN: 978-85-5757-065-8

QUADRO 3 - AVANÇOS PERCEBIDOS

- "Observou-se que, com as atividades realizadas, que o aluno passou a ter uma maior interação com os demais colegas e uma melhor aceitação por parte dos mesmos." (M. 2)
- "É muito no sentido da socialização, né, em sala de aula, não que não ocorra o conhecimento, a produção do conhecimento, mas eu acho que o foco principal, o aspecto positivo, é a socialização desses alunos." (M3)
- "Desenvolvimento do aluno, integração com colegas, satisfação familiar quando a escola dispõe do atendimento e da professora auxiliar." (I.)
- "Maior aceitação dos alunos com relação à rotina; mudanças na postura de alguns profissionais; comprometimento da equipe." (L.)
- "Alguns pontos, pelo pouco tempo e também pelo processo ser lento, percebo em conversas com outros alunos ele aprende muito, não a ler e escrever, mas sim a leitura mundial." (J.)
- "No início o aluno me parecia retraído, mas agora ele fica à vontade e socializa com os outros alunos, fato que não ocorria anteriormente." (M.1)

QUADRO 4 -
DIFICULDADES E OS DESAFIOS

- "Dificuldade com relação à mudança de rotina deste aluno que teve de se adaptar a um novo contexto; falta de articulação com os demais profissionais." (M. 2)
- "Eu acho que o principal desafio é tornar esse conhecimento significativo pro aluno, de modo que a gente transmita (...) construa um conhecimento que ele entenda, né (...)" (M. 3)
- "A falta de assistência especializada gratuita (psicólogo ou profissinal); professores sem formação; pais que não aceitam a situação e/ou não acompanham seus filhos nas atividades realizadas pela escola." (I.)
- "Não aceitação por parte de alguns professores, que não se esforçam para inserir o aluno no processo; poucos recursos pedagógicos e tecnológicos nas escolas." (L.)
- "A professora auxiliar ficava na dependência dos medicamentos (tomados pelo aluno), administrados pela família ao aluno, isto é, quando não tomava os remédios o aluno se tornava agressivo chegando a agredir a professora e outros funcionários, mas parece que o problema por enquanto foi contornado." (M.1).

QUADRO 5 - POSSIBILIDADES

- "Poderia existir uma política para que o corpo docente tivesse uma formação complementar para atender melhor esses alunos. Por conta da falta dessa formação, muitos professores sentem-se incapases de atender alunos com esse tipo de transtorno." (B.)
- "Tais atividades podem proporcionar ao aluno um melhor desenvolvimento cognitivo e uma maior interação com o ambiente em que está inserido de maneira a fazê-lo sentir-se parte do meio ao mesmo tempo em que é aceito e reconhecido pelos demais." (M.2)
- "Parcerias educação e saúde. Estudos para todos os envolvidos na educação. (não apenas para os professores do AEE). Assistência social à família." (I.)
- "Definir objetivos a seremalcançados junto ao aluno; organizar, produzir e amplicar recursos de tecnologia assistiva para possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento." (L.)
- "Tem possibilidades de trabalhar a mente e a memória, está sempre evoluindo interagindo com os alunos e professores adequados e capacitados." (J.)
- "De que o aluno com esse convívio aprimori seus laços familiares e saiba conviver bem e desenvolva (intelectualmente)." (M.1)
- "Eu acho que nós que somos professores normais, por disciplina, eu acho que a gente deveria ter uma formação mais adequada para lidar, eu acho que é uma das possibilidades de melhorar o trabalho com esses alunos, seria nisso. E outra coisa, por exemplo, é, nós já temos uma carga horária tão grande, tão sobrecarregada que, às vezes, o tempo até torna-se limitante planejar atividade especificadamente com os alunos, aí a importância das pessoas que trabalham especificadamente com os alunos com necessidades educacionais." (M.3)

ISBN: 978-85-5757-065-8

QUADRO 6 - AVALIAÇÃO DA ATUAÇÃO E OS SERVIÇOS REALIZADOS PELAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - PROFESSORAS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS E A PROFESSORA AUXILIAR

- “Eu acho que o trabalho é realizado de maneira positiva dentro das condições oferecidas pela escola.” (M.2) - “A atuação de toda a equipe é bastante lucrativa, dando o melhor para com o aluno, cada presta seu serviço com muito amor e dedicação, nada a reclamar e sim a elogiar cada profissional.” (J.) - “De uma importância relevante tanto para escola como para a família. É indispensável à assistência dada por estas educadoras.” (I.) - “O suporte pedagógico oferecido por esses profissionais é de fundamental importância para a participação do aluno autista na sala de aula regular.” (L.) - “Aqui na escola temos profissionais extremamente preparados (as), pessoas realmente engajadas e comprometidas em se doar para que os alunos que mais precisam de atenção não fiquem sem resposta, além de ser uma ajuda muito importante aos professores da sala de aula.” (M. 1) - “Bom, eu acho que as meninas trabalham de forma efetiva e acredito que elas têm colaborado muito no sentido de ajudar o desenvolvimento cognitivo desses alunos, porque eu acredito que se colocassem aqueles alunos dentro da sala de aula, esses alunos e não tivesse um auxílio, tivesse um acompanhamento se tornaria mais difícil, querendo ou não, talvez eles ficassem até meio que isolados, né, assim, fora de um contexto e vinhesse, si lá, a...não sei nem como é a palavra correta, um entrave. Porque como é que o professor vai se dedicar exclusivamente porque tem que ter uma atenção especial a eles, uma tirma com trinta alunos. Então, eu acho que elas vem muito nesse sentido, de auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem e aí, as meninas que trabalham com a gente, elas fazem adaptação dos conteúdos, a gente está ministrando e elas estão trabalhando paralelamente e há um feedback.” (M.3)

ISBN: 978-85-5757-065-8

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: AÇÕES PEDAGÓGICAS DA SALA DO AEE EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE ITAJÁ/RN

Sebastiana Edimilza Amador
Ana Gabriela de Souza Seal

RESUMO

O presente trabalho pretende levar ao conhecimento e discussão as práticas pedagógicas inclusivas: ações pedagógicas da sala do AEE em uma escola municipal de em Itajá/RN.Temos por objetivo apresentar reflexões acerca das Práticas Pedagógicas (ações) dirigidas à pessoas com deficiência, na sala do AEE, em uma escola municipal de em Itajá/RN. Baseamos este, nos estudos de Prado (2001); na LDB (1996); Resolução n° 4/ 2009. Neste sentido, a inclusão dos alunos com deficiência no âmbito educacional é um debate atual e requer organização de várias propostas de trabalho. Inclusão é um tema bastante polêmico do ponto de vista educacional. Optamos por realizar uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, por possibilitar uma melhor compreensão acerca do tema em estudo. Os dados foram coletados através do instrumento de pesquisa – sessões desenvolvidas junto a duas professoras. O artigo está organizado, além dessa introdução, através de: aspecto metodologico do estudo; analises dos dados e, por último, as conclusões. O aluno com deficiência precisa de ações pedagógicas diferenciadas e, para que isso aconteça, cabe à escola organizar, tanto o espaço físico, quanto os materiais pedagógicos, respeitando sempre suas capacidades e habilidades motoras. O papel do professor deve ser o de observador das especificidades da criança e atuar usando sua experiência e criatividade para trabalhar com ela.

Palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas inclusivas.

ABSTRACT

The present work intends to bring to the knowledge and discussion the pedagogical practices inclusive: pedagogical actions of the ESA classroom in a municipal school in Itajá/RN. We aim to present reflections on the Pedagogical Practices (actions) addressed to people with disabilities in the classroom Of ESA, in a municipal school in Itajá/RN. We base this in studies by Prado (2001); In LDB (1996); Resolution nº 4 / 2009. In this sense, the inclusion of students with disabilities in the educational field is a current debate and requires organization of several work proposals. Inclusion is a very controversial topic from the educational point of view. We have chosen to carry out a field research, in a qualitative approach, to enable a better understanding of the subject under study. Data were collected through the research instrument - sessions developed with two female teachers. The article is organized, besides this introduction, through: methodological aspect of the study; Analysis of the data and, finally, the conclusions. The disabled student needs differentiated pedagogical actions and, for this to happen, it is up to the school to organize both the physical space and the teaching materials, always respecting their abilities and motor skills. The role of the teacher should be that of observer of the specificities of the child and act using his experience and creativity to work with it.

Key words: Specialized Educational Assistance. Inclusive pedagogical practices.

ISBN: 978-85-5757-065-8

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos vivenciamos no Brasil o movimento pela inclusão escolar. Um dos grandes avanços é que as pessoas com deficiência ganharam espaço na sociedade quebrando paradigmas conceituais que por ventura os impediam de ter acesso ao âmbito escolar, participando ativamente da sociedade cumprindo com seu dever como cidadão ativo e participativo dentro da sociedade.

A despeito de ser objeto de crescente reflexão no meio educacional este assunto vem sendo abordado por diferentes dimensões como a cultura, a política e a social, na qual destacamos não somente os novos desafios relativos às práticas inclusivas dentro da escola como espaço de acesso ao conhecimento, mas também como contexto social para a construção da cidadania.

Diariamente nas escolas, os professores sentem inseguros em lidar com as práticas pedagógicas inclusivas. Sendo assim é preciso superar as angústias de não ter uma formação adequada para se trabalhar com práticas inclusivas, buscando possíveis soluções para superar as situações relacionadas à temática.

Um dos grandes desafios para os educadores é saber lidar com a prática pedagógica inclusiva. Os professores, ansiosos em cumprir o seu papel de educadores comprometidos, buscam soluções em materiais de apoio. Muitas vezes a falta de capacitações e de vontade de querer ir além, contribuem para essa verdadeira insegurança, para ensinar aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na maioria das vezes, por falta de orientação sobre como agir diante de um aluno com necessidades educacionais especiais, cada professor atua de forma que mais lhe convém, utilizando-se de sua experiência e bom senso, na busca de pacificar as práticas pedagógicas inclusivas.

A preocupação com a temática práticas pedagógicas na Sala do AEE, está ligada à minha trajetória como educadora, estendendo-se nos estágios do Curso de Pedagogia e permanecendo ao longo de 13 anos de carreira docente. Durante estes anos, como professora da Rede Municipal de Ensino de Itajá, Rio Grande do Norte, temos presenciado a insegurança dos professores que são destinados para a sala do AEE, que muitas vezes não estão preparados para trabalhar com alunos especiais. Nesse contexto, percebemos que os professores se sentem angustiados, sem saber amenizar o problema. Torna-se comum durante as reuniões de professores, ouvirmos, várias queixas sobre o que fazer prara superar barreiras e tornar o aluno um ser com autonomia e que este possa viver em uma sociedade inclusiva.

Em virtude de presenciar essa insegurança, escolhemos discutir sobre as práticas pedagógicas inclusivas: ações pedagógicas da sala do aee em uma escola municipal de Itajá/RN, em busca de construir uma reflexão sobre esse problema, comum e complexo nas escolas. As práticas pedagógicas sempre nos chamaram atenção. Somos educadores e que em sua maioria procuramos saber como lidar com estes impasses que fazem parte do cotidiano escolar. Portanto, através deste, pretendemos compreender melhor quais as práticas pedagógicas para uma melhor inclusão dos alunos especiais.

Para discutirmos a temática a partir da concepção de professores, se fez necessário

ISBN: 978-85-5757-065-8

compreendermos o que são práticas pedagógicas. Para isto, nos respaldamos nos estudos de Prado (2001); na LDB (1996); Resolução n° 4/ 2009, dentre outros autores que contribuem para a compreensão do tema estudado.

Definimos como objetivo para estudo apresentar reflexões acerca das Práticas Pedagógicas (ações) dirigidas à pessoas com deficiência, na sala do AEE, em uma escola municipal de Itajá/RN.

Optamos por realizar uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa, por possibilitar uma melhor compreensão acerca do tema em estudo. Os dados foram coletados através do instrumento de pesquisa – sessões desenvolvidas junto a duas professoras. O artigo está organizado, além dessa introdução, através de: aspecto metodologico do estudo; analises dos dados e, por último, as conclusões.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

No que se refere à abordagem da pesquisa, optamos pela realização de um estudo qualitativo, na perspectiva autobiográfica, por acreditarmos que esse tipo de pesquisa vem contribuir para o processo de análise durante as sessões reflexivas que realizaremos durante a nossa investigação. Produzimos um roteiro com questões norteadoras para serem focalizadas nas sessões, com o propósito de servirem de suporte e orientação para compreendermos o objeto de estudo, seguindo a flexibilidade que embasa o planejamento das investigações de natureza qualitativa, de acordo com o que afirmam Biklen e Bogdan (1994, p. 83-84):

> A forma como procedem [os investigadores qualitativos] é baseada em hipóteses teóricas (que o significado e o processo são cruciais na compreensão do comportamento humano; que os dados descritivos representam o material mais importante a recolher e que a análise de tipo indutivo é a mais eficaz) e nas tradições da recolha de dados (tais como a observação participante, a entrevista não estruturada e a análise de documentos). Estas fornecem os parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes. Não se trata de negar a existência do plano, mas em investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando.

Por concordar com a flexibilidade da abordagem qualitativa é que, dentre os procedimentos utilizados neste estudo, destacamos as sessões, por estas se constituírem um instrumento fundamental para a construção dos dados, uma vez que nos possibilitam compreender as vivências e experiências que os sujeitos têm e suas representações que se formam, estabelecendo assim uma inter-relação entre o mundo vivenciado por eles no dia-a-dia profissional e as concepções teóricas acerca do tema. As sessões permitiram uma maior interação entre pesquisadora e entrevistados, constituindo-se importante referência para a reflexão acerca do objeto de estudo, principalmente por possibilitarem aos sujeitos dizerem como vêem seu trabalho, seus conflitos diante dos problemas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A essa modalidade de pesquisa qualitativa autobiográfica buscamos, segundo Passeggi (2008, p. 10), "mostrar como as pessoas dão forma às suas experiências, fazem significar as situações e os conhecimentos de sua existência, [...]". ou seja, mostram suas trajetórias de vida aspectos históricos, sociais, cognitivos, culturais, institucionais.

O instrumento eleito para tanto foi um roteiro de entrevistas sendo esta uma tecnica de coleta de dados "em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessa a investigação". (GIL, 1999, p. 117). O registro das respostas foi realizado através de gravação de áudio a fim de possibilitar o sucesso da coleta de dados. De acordo com GIL (1999) p. 120.

> O único modo de reproduzir com precisão as respostas é registrá-las durante a entrevista, mediante anotações ou com o uso de gravador. A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana que não possibilitam a retenção da totalidade da informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista.

Para o registro das respostas, é importante que o entrevistador, defina um plano para a anotação das respostas. Durante as sessões foram feitas as seguintes perguntas a professora do AEE:

Qual o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado na escola? De que forma a família participa do AEE? Quais as diferenças do trabalho do AEE para o trabalho desenvolvido pelos professores da classe regular? Qual formação você acha que é necessária para atuar no AEE? Quais as práticas pedagógicas que você, enquanto professora do AEE utiliza? Qual é a metodologia que você utiliza para a realização dos atendimentos?

Em relação as questões aplicadas a professora da sala regular, temos:

Você sabe como funciona e a quem se destina o AEE? Os professores estão preparados para atuar no AEE? Quais são os documentos existentes na escola que norteiam a educação especial? Qual é a sua relação com a profesora do AEE?

Para tanto, apresentaremos o Lócus de investigação e os sujeitos colaboradores da pesquisa, para melhor compreensão a respeito da pesquisa.

2.1 LÓCUS DE INVESTIGAÇÃO

Escolhemos como lócus desta pesquisa uma escola localizada na comunidade rural do no sítio Caraú, município de Itajá/RN. A escolha desta Escola se deu por estar relacionada com a minha vida profissional, pois sou professora nesta unidade de ensino há treze anos e, desde então, venho observando insegurança dos professores ao ver que em suas listas de frequência tem alunos com deficiencia, assim, como o que vem ocorrendo em muitas outras instituições de ensino.

A escola foi criada no ano de 2000, pela Lei n° 035/2000, que vendo a necessidade da comunidade em relação a sua educação priorizou uma escola do campo para assim favorecer os cidadãos de pequenos agricultores, pescadores e artesãos. É mantida pela Prefeitura Municipal e pelo Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Funciona no

ISBN: 978-85-5757-065-8

período matutino (7h às 11h e 30min), vespertino (13h às 17h e 30min). Dados de 2017, obtidos da secretaria da Escola, informam a matrícula de 32 alunos, distribuídos em 3 turmas, uma (01) da educação infantil, uma (01) do primeiro ao terceiro ano; uma (01) do quarto ao quinto ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

A infraestrutura da escola é composta de uma secretaria, duas salas de aula, uma sala de professores, uma cozinha, três banheiros, sendo um acessível um espaço para eventos, um espaço de recreação e uma sala de recursos multifuncionais. Segundo informações colhidas na secretaria da escola, a referida escola foi contemplada em 2016 com o recurso de acessibilidade. Os ambientes têm identificação do que está funcionando nos determinados espaços. Em relação a infraestrutura da sala de recursos multifuncional, é um espaço pequeno, não tem alargamento de portas, tem os equipamentos de acessibilidades (computadores impressoras) sem uso, pois estão precisando de reparos.

O quadro de funcionários é constituído por: uma diretora que trabalha no período da manhã, é formada em Pedagogia, três Auxiliar de Serviços Gerais que cuidam da merenda e faxina da escola, quatro professores, sendo três do ensino regular e um do AEE, destes, dois pós – graduados na área de pedagogia, um com o magistério e um professor do Atenddimento Educacional Especializado com o ensino medio completo.

2.2 SUJEITOS COLABORADORES DA PESQUISA

A pesquisa teve como sujeitos (01) uma professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais, que atua em uma escola da rede municipal na cidade de Itajá/RN e (01) uma professora da sala do AEE. Com base nos dados coletados desenhamos o perfil das (02) duas professoras da referida escola. Ressaltamos que os sujeitos colaboradores da pesquisa serão reconhecidos no texto com pseudônimos, a fim de preservar a sua identidade. Conforme quadro a seguir:

Quadro1 – Demonstrativo dos participantes da pesquisa (professoras)

Nome	Turma em que leciona	Formação Inicial	Pós-Graduação
Rosa	Sala do AEE	Ensino Médio Cursando Ciências Económicas	Não possui
Margarida	1º ao 3º	Pedagogia	Gestão e Coordenação escolar Atendimento Educacional Especializado (em fase de conclusão)

Fonte: Autoria própria

ISBN: 978-85-5757-065-8

É importante ressaltar que, um dos sujeitos da pesquisa atua em turma multisseriada, como pode ser visto no quadro apresentado, atuando do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais e outro sujeito atua na sala de AEE, vale ainda ressaltar que os sujeitos da pesquisa são mulheres totalizando assim 100% do corpo docente desta instituição, a faixa etária varia entre 20 e 34 anos de idade, em relação ao estado civil todas declararam ser solteiras. Quanto à formação vale ressaltar que Rosa não tem formação adequada para atuar como pedagoga do Atendimento Educacional Especializado.

Para realização deste estudo dos dados, buscamos fazer uma análise crítica - reflexiva acerca dos saberes dos sujeitos, para conhecer a área de formação inicial e continuada dos sujeitos pesquisados e as concepções sobre a temática. A opção por esses professores se deu porque nessas turmas encontram-se alunos especiais.

3. NARRATIVAS DO SUJEITO SOBRE AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVA

Apresentaremos as narrativas das colaboradoras e participantes da pesquisa, por meio das quais buscamos apresentar as falas dos sujeitos acerca das práticas pedagógicas na escola. Conforme exposto na parte introdutória deste trabalho, analisaremos os discursos dos sujeitos, durante a observação e também nas sessões acerca de seus fazeres e concepções sobre a temática.

Durante a realização deste estudo foi possível construir o perfil da professora que trabalha no AEE. Era auxiliar de professor sem experiência em sala de aula. Tem Ensino Médio completo e cursa Ciências Econômicas. Partindo dessa formação posso afirmar que a mesma não possui formação para ocupar o cargo como prevê a resolução Nº 2/2001 CNE/CEB sobre a formação dos profissionais lotados nas salas de atendimento especializado. A seguir discorreremos sobre a visão dos sujeitos colaboradores da pesquisa a respeito do Atendimento Educacional Especializado.

3.1 VISÃO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE

Na primeira sessão fizemos um encontro com a professora da sala do AEE. Para que não parecesse um questionário, fizemos uma reflexão e em conversas foi feito a primeira pergunta. Qual o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado na escola? Ao qual, obtivemos a seguinte resposta:

> R: Ele não tem apenas o papel relevante voltado apenas para a sala mais sim, também pra escola. É necessário a articulação com os professores da sala de aula comum,orientação com as famílias dos alunos, a elaboração dos planos de AEE e o disseminar o processo na comunidade escolar.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Observa-se, na fala da docente que o professor para trabalhar no AEE, precisa estar preparado para as diversas situações que irá encontrar e tem que ter consciência que não vai lidar apenas com um modelo de aluno. Para a professora, a sua formação necessita abranger várias áreas de conhecimentos de forma integrada e permanente, não pode limitar-se à apenas cursos eventuais. Precisa refletir sobre sua prática, para que possa buscar novos conhecimentos e aprimorar o ensino que está oferecendo para o seu aluno em sala de aula. Tal como também é discutido por Prado e Freire (2001, p.5) quando afirmam que cabe ao professor do AEE.

> a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p.5).

Em relação à ação pedagógica desse docente, a Resolução nº 04/2009, pontua no artigo 13 uma série de atividades, tal como a apresentada a seguir:

> I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII- ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Podemos perceber que a professora, tem conhecimento do seu papel enquanto professora de Atendimento Educacional Especializado. Em continuação as reflexões, perguntamos: De que forma a família participa do AEE? Em resposta, obtivemos:

> R: Não tanto quanto devia, pois acha que é apenas uma aula simples sendo assim, não tem o interesse em saber do andamento do filho na escola.

Precisamos do apoio da família para um bom resultado do aprendizado do aluno, mas muitas famílias justificam a ausência por falta de tempo em estar presente em reuniões, em estar acompanhando as tarefas de casa ou atividades de sala de aula, muitas famílias têm a

ISBN: 978-85-5757-065-8

dificuldade em aceitar que o filho tem necessidades educacionais especiais, assim dificultando o desenvolvimento do aluno. Facion alerta que "os profissionais não devem julgar os pais, mas ajudá-los, entendê-los e respeitá-los".(FACION, 2008, p. 206). Independentemente do formato que se apresentam, as famílias devem ser consideradas instituições que também enfrentam dúvidas, preconceitos e desejos de participação, cabendo a escola a função de acolher e abrir espaços para que tenham vez e voz. Em outro momento, perguntamos a professora: Quais as diferenças do trabalho do AEE para o trabalho desenvolvido pelos professores da classe regular? Em resposta, obtivemos:

> R: Tem funções muito parecidas com a diferença de que o professor da sala do AEE busca densenvolver com os alunos habilidades que não podem ser desenvolvidas em sala de aula comum.

Tanto o professor do AEE, quanto o professor do ensino regular tem grandes desafios a vencer, dando a sua participação para a contribuição social e para o desenvolvimento aluno e tem um papel muito importante, que é o sucesso da educação, seja ela formal ou informal. Para uma educação de qualidade é necessário uma formação sólida e contínua, com uma progressão continuada que lhe forneça subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. Há uma pequena diferença em ambas as partes, o professor do AEE busca alternativas que possam auxiliar o aluno em seu desenvolvimento suprindo as lacunas existentes por conta de sua deficiência, confeccionandos materiais adaptados, com tecnologia assistiva e outras, sempre eliminando as barreiras para que o aluno possa participar em evento proporcionado pela escola. Enquanto o professor da sala comum trabalha com a parte de conteúdos e conceitos exigida em cada nível escolar.

Uma outra questão discutida durante a sessão foi, "Qual formação você acha que é necessária para atuar no AEE? Obtivemos a seguinte resposta:

> R: Formação na área pedagógica e cursos de especializações na área do AEE.

A qualificação docente é um ponto fundamental e conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, "para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial."

Podemos observar que são inúmeros os problemas encontrados no que se refere à formação dos educadores. Há uma carência muito grande em nosso município de professores qualificados que atendam às exigências deste novo paradigma educacional e é de extrema urgência que se faça uma reformulação na grade curricular dos cursos de graduação ofertados pelas universidades de nosso país. Pois temos que ter "jogo de cintura" para atender essa clientela.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um "lugar" na escola. (BRASIL, 2005, p.21).

Assim, é preciso atentar para que profissionais sejam capacitados para atuar junto às escolas. Isso é algo que eles não carregam como herança; portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos.

Na segunda sessão reflexiva, ampliamos nossa pesquisa perguntando: "Quais as práticas pedagógicas que você, enquanto professora do AEE utiliza? Em resposta obtivemos:

> R: A primeira é conseguir que os alunos consigam realizar todas as tarefas em sala, fazendo assim a inclusão.

A esse contexto percebemos que são poucas as práticas que a mesma explicita, sabemos que existem varias estratégias utilizadas que precisam ser revisadas e caminhar em busca de novas práticas. Esta perspectiva, não se coaduna com o paradigma do profissional interativo, pois este estará participando diretamente do processo de ensino e aprendizagem e do desenvolvimento da inovação educativa, sendo assim um profissional para participar da transformação dessa realidade, e não apenas para compreender esse processo, pois "o meu papel no mundo não é de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. No mundo da historia, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar" (FREIRE, 1996 p.85).

Para Freire, a curiosidade é considerada como elemento fundamental para que a prática assuma um caráter especulativo no sentido de promover a reflexão crítica por parte do professor, quando afirma que:

> A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996 p.32).

Esta ideia nos remete ao conceito da "condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento". De acordo com Freire o homem é um ser inacabado através do movimento permanente de ser mais.

Articulando com essa mesma discussão perguntamos, "Qual é a metodologia que você utiliza para a realização dos atendimentos? Em resposta obtivemos:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> R: É trabalhado mosaicos, colagens, recortes montagens e jogos educativos.

Analisando essas concepções apontadas pela professora, percebemos que a mesma, não possui formação na área da Educação Especial para uma melhor prática. Em uma das sessões a professora R. frisou que sente dificuldades para inovação de sua prática pedagógica, em diversificar metodologia, em articular conteúdos de forma contextualizada. R. diz que sente receio por não ter formação na área de pedagogia, e fica insegura ao trocar idéias e técnicas com outros educadores.Por fim, valorizar metodologias mais desafiadoras, estimulam os alunos a aperfeiçoar valores, a refletir, questionar, participar de atividades modo coletivo. Usar da criatividade, planejar bem as aulas usando diferentes técnicas, integrar as tecnologias da informação e comunicação à prática pedagógica, desenvolver vínculos e relações afetivas com os alunos, motivar o aluno a adquirir desejo pela aprendizagem, aguçar a curiosidade e a criatividade dos aprendizes, aumentar a auto - estima do aluno, incentivar os alunos a realizar trabalhos coletivos, aplicar atividades pedagógicas através de dinâmicas de grupo. É preciso que os professores atualizem-se, façam pós-graduação, cursos e participem de eventos, oficinas e palestras na área. Com isso, vão se preparar melhor para atuar nas escolas que têm alunos com deficiência. Diante do exposto em relação ao professor do Atendimento Educacional Especializado, vamos analisar o professor do ensino regular.

3.2 A VISÃO DA SALA COMUM SOBRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO-AEE

A escola comum torna-se inclusiva quando ela consegue reconhecer as diferenças de seus alunos diante do processo educativo, adotando novas práticas pedagógicas, buscando a participação e o progresso de todos os alunos.

Em reflexão e em conversas foi feito a primeira pergunta “Você sabe como funciona e a quem se destina o AEE? Obtivemos a seguinte resposta:

> M: Sim, o AEE funciona no contra turno. Acredito que esse atendimento é destinado preferencialmente aos alunos com deficiência, aqueles que possuem impedimentos de longo prazo de deficiência física, intelectual, mental ou sensorial. E também aqueles alunos com transtornos globais do desenvolvimento que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras, incluindo autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação, bem como alunos com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Em um segundo momento perguntamos “Os professores estão preparados para atuar no AEE? E obtivemos:

> M: “Nem sempre, mais são desafiados todos os dias buscar novos conhecimentos para assim estar acompanhando essas crianças. Ainda há pouco investimento nesta área, ou seja, ainda temos poucas oportunidades para nos capacitar e preparada nunca vamos está o que vale mesmo no meu ponto de vista é o compromisso com estas crianças.”

Com base na fala deste profissional, podemos observar que a professora tem conhecimentos sobre o AEE, porém, há uma preocupação muito grande com a falta de capacitação para todos os professores, fica claro que para a docente é necessária a formação com urgência, que segundo a professora, esta formação deveria ser ofertada pelos órgãos municipais, porque o professor precisa estar preparado para trabalhar com as diferenças de cada aluno e para isso precisa ter um conhecimento mais apurado do que deve fazer numa sala do AEE.

Em outro momento perguntamos “Quais são os documentos existentes na escola que norteiam a educação especial? Em resposta obtivemos:

> M: Não tenho conhecimento de nenhum documento existente na escola, sempre procuro saber da existência dos documentos que acredito que deveria estar na instituição, porém não foi feito. Nem ao menos o plano anual da sala do AEE.

Percebemos durante a fala da professora M. que falta conhecimentos a respeito dos documentos que deveriam estar na escola. também podemos apontar que a falta de interação entre os sujeitos pode levar a não realização de estudos aprofundados e conquequetemente a não elaboração dos planos. A escola necessita de ter um plano anual do AEE, pois de acordo com a resolução n° 04/2009, Art. 9º confirma que:

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

Em seguida perguntamos “Qual é a sua relação com a profesora do AEE? Em resposta obtivemos:

> Infelizmente nós não temos. É isso que é a nossa dificuldade. Prá mim, a dificuldade maior é ter um momento, entendeu, prá gente sentar com o professor e ter essa valorização desse encontro. Eu quero que tenha a visão de que a gente tá ali juntos, prá poder trabalhar juntos e pro melhor prá esse aluno. Então isso prá mim é um grande dificultador no meu trabalho na sala de aula. Tem hora que a gente fica assim, meu Deus, como é que eu vou fazer agora com esse aluno?

ISBN: 978-85-5757-065-8

Rodrigues (2012, p.1270) afirma que:

> [...] a parceria entre a sala regular e a sala de recursos multifuncionais é uma condição imprescindível para o sucesso da inclusão educacional. É na troca de informações, entre os professores, que se realiza a reflexão e o replanejamento da ação educativa que vai gerar novas oportunidades de aprendizagem para o aluno e isso só é possível quando a humildade superar a arrogância, a soma superar a subtração, o comprometimento superar o compromisso e o amor superar a ignorância. Vencidos esses obstáculos, educadores e educandos estarão sendo beneficiados com a construção de uma sociedade cidadã.

O trabalho de articulação entre os profissionais de AEE e de classe comum precisa ser compreendido como fator essencial para a inclusão escolar. Priorizar a articulação desses profissionais é uma forma de garantir o apoio que o aluno com NEE tanto necessita durante a sua trajetória escolar e também melhorar a qualidade da educação.

4. CONCLUSÕES

As conclusões aqui apresentadas não almejam finalizar o debate traçado acerca da prática pedagógica com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mas sim trazer algumas questões que foram evidenciadas nesta pesquisa que buscou investigar na prática pedagógica desses alunos, permeada por sua vez de limites e possibilidades na formação docente e da necessidade de uma (re) significação da prática pedagógica do professor em favor da inclusão escolar.

Nesse contexto, a inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, instiga os professores a mobilização dos conhecimentos construídos durante a sua formação inicial, bem como aqueles construídos durante suas trajetórias de (auto) formação.

Percebemos, ao longo da pesquisa, que no desenvolvimento da prática docente a professora da sala regular evidenciou os saberes construídos no período da formação inicial que permitem (re) significar o olhar sobre o sujeito com Necessidades Educacionais Especiais e identificar qual a necessidade especial e os saberes que habilitam o docente no exercício de suas funções. Já a professora de Atendimento Educacional Especializado busca os saberes em pesquisas, como também os saberes construídos durante a prática pedagógica, a fim de refletir a própria experiência educativa para a atuação com esses sujeitos, sobretudo, na improvisação das atividades para os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais, pois a mesma não possui formação inicial que a habilite para atuar no AEE.

Desse modo, foi possível constatar que a prática pedagógica dos professores da pesquisa acontece na tentativa de desenvolver as capacidades intelectuais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais em direção ao aprimoramento das habilidades, atitudes e conhecimento. Os discursos dos sujeitos desta pesquisa apontam que os saberes que agregam a prática pedagógica precisam atender as necessidades e exigências da sociedade escolar com

ISBN: 978-85-5757-065-8

perspectiva à inclusão. No entanto, ainda permanece o desafio de buscar “novos” saberes que atendam as demandas da sociedade, Podemos, enfim, afirmar o quanto a experiência na caminhada pessoal e profissional se manifesta como um saber favorável concebido no modo de ser e de operar na prática pedagógica do professor que atua com os sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais. Este saber vai se formando por meio do exercício e da experiência do docente, que vai instituindo regras e normas de práticas, buscando organizar a diversidade de circunstâncias nas quais se depara em seu ofício.

ISBN: 978-85-5757-065-8

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).** Ministério da Educação, 1996

_____. Resolução nº 04, de dois de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP. Acesso em: 30/05/2017.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: Acesso em 29/05/2017

_____. Ministério da Educação. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Elaborado por Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BOGDAN, Robert; BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FACION, José Raimundo. **Inclusão Escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PASSEGGI, Maria da Conceição (org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional.** In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A . (Orgs) Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Irene E. **Salas de recursos multifuncionais e salas regulares:** uma parceria imprescindível ao processo de inclusão educacional. Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial, 2012.

SUPERANDO A DEFICIÊNCIA AUDITIVA E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS (TICS): UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Segiefredo Rufino dos Santos
Ulisses de Melo Furtado

RESUMO

Essa pesquisa que aqui apresentamos é resultado da experiência escolar vivenciada com uma estudante, com deficiência auditiva considerada severa, no 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada do estado da Paraíba no ano letivo de 2015. Nossa proposta busca problematizar, a importância das tecnologias assistivas para o desenvolvimento de habilidades e competências no ensino de História dos estudantes com deficiência auditiva e discutir o uso dessas tecnologias em sala de aula tentando identificar possíveis procedimentos a serem adotados para contribuir para aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência auditiva. Como metodologia, utilizamos a autobiografia através de nossas experiências anteriores em outras escolas privadas com alunos com necessidades educacionais especiais, além da leitura de bibliografia ligada a metodologia do ensino de História (BITEENCOURT, NEMI; MARTINS) em sobre o uso de imagens, linha do tempo, livro didático e tecnologia assistiva e no relato de vivência escolar detectamos e discutimos os avanços cognitivos conquistados pela estudante ao longo do ano letivo. A realização deste trabalho pode representar um passo importante na concepção de ensino a estudantes com deficiência auditiva uma vez que os resultados obtidos a partir do uso de imagens e da tecnologia assistiva (projetor digital) contribuiu significativamente para o desenvolvimento de pensamento crítico e desenvolvimento das competências ligadas a leitura e escrita.

Palavras-Chave: ENSINO DE HISTÓRIA; TECNOLOGIA ASSISTIVA; DEFICIÊNCIA AUDITIVA.

ABSTRACT

This research is a result of the experience of a student with a hearing impairment considered severe in the 6th year of elementary school in a private school in the state of Paraíba in the academic year 2015. Our proposal seeks to problematize, the importance Of assistive technologies for the development of skills and competences in teaching History of students with hearing impairment and to discuss the use of these technologies in the classroom trying to identify possible procedures to be adopted to contribute to the learning and inclusion of students with hearing impairment. As a methodology, we used the autobiography through our previous experiences in other private schools with students with special educational needs, as well as the bibliography related to the methodology of teaching History (BITEENCOURT, NEMI; MARTINS) on the use of images, Time, textbook and assistive technology and in the

ISBN: 978-85-5757-065-8

report of school experience we detected and discussed the cognitive advances achieved by the student throughout the school year. The accomplishment of this work can represent an important step in the conception of teaching to hearing impaired students since the results obtained from the use of images and the assistive technology (digital projector) contributed significantly to the development of critical thinking and development of the competences Linked to reading and writing.

Keywords: HISTORY TEACHING. ASSISTIVE TECHNOLOGY. HEARING DEFICIENCY.

1 INTRODUÇÃO

O surgimento dessa pesquisa se deu a partir da percepção acerca das inquietações presentes nos profissionais da educação dos Anos Finais do Ensino Fundamental, de como trabalhar com estudantes da modalidade da educação especial.

Nos últimos anos presenciamos o investimento do Governo Federal em políticas públicas ligadas a educação especial que contribuiu para que os estudantes com necessidades educacionais especiais não mais ficassem retidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como até então era de costume ocorrer, graças a processo de desconstrução do pensamento de que eles não eram capazes de viver normalmente em sociedade.

Falar em Educação Especial em sala de aula é um tema bastante preocupante, porque embora seja possível reconhecermos os avanços e conquistas que ocorreram na Educação Especial, é perceptível em formações continuadas, as dificuldades enfrentadas pelos professores em atuar com estudantes com necessidades educacionais especiais que normalmente, devido ao sistema, estudavam e estagnavam até os anos iniciais do ensino fundamental.

Será que os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental estão preparados para trabalhar com os estudantes com necessidades especiais? Ligada a deficiência Múltiplas, física, auditiva, visual entre outros? Por isso, um dos objetivos dessa pesquisa é de contribuir no processo de identificação de possíveis metodologias a serem adotadas para contribuir para aprendizagem e inclusão dos estudantes, especificamente, relacionadas com a deficiência auditiva.

Escolhemos para realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolver uma autobiografia de vivência escolar de uma estudante com necessidades educacionais especiais a deficiência auditiva que no ano letivo de 2015 estudava o 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede privada do Estado da Paraíba

É inegável o uso e a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC´s no processo de ensino aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Essas ferramentas, também, são importantes no processo de inclusão a fim de facilitar a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Logo, a construção da autobiografia de vivência escolar permitiu observarmos a contribuição das tecnologias assistivas para o progresso da estudante

ISBN: 978-85-5757-065-8

no ensino de História.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Essa pesquisa trata-se de uma autobriografia sobre nossa vivência escolar com estudante com necessidades educacionais especiais com deficiência auditiva, no ano de 2015, em uma escola do ensino fundamental privada localizada no Estado da Paraíba.

Na ocasião lecionamos a uma estudante com necessidades educacionais especiais com perda parcial da audição diagnosticada como severa que cursava o 6º Ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Inicialmente ficamos preocupados já que não tínhamos nenhuma informação ou relatório da experiência escolar relacionada aos anos anteriores dela já que a mesma era novata na Instituição. Dessa forma, o corpo docente procurou detectar o déficit de aprendizagem da estudante e adotar estratégias a fim de contribuir para o desenvolvimento.

Analisar e comparar a percepção do educando durante o processo de execução do projeto de ensino foi primordial para que possamos elaborar o relatório vivencial, reforçando a ideia citada anteriormente de que o objetivo principal da pesquisa é de perceber a necessidade de reconhecer a importância das tecnologias assistivas para o desenvolvimento de habilidades e competências, na disciplina de História, dos estudantes com necessidades educacionais especiais ligados a audição.

Em principio, realizamos um diagnóstico com a estudante e utilizamos experiências de nossas vivenciadas em uma escola privada do ensino fundamental no estado do Rio Grande do Norte-RN ao lecionar a estudantes com necessidades especiais ligados a deficiência auditiva, como também, utilizamos nossa experiência nas turmas regulares de História e teóricos da área de ensino de História foram bastante importantes para fundamentar nossa prática de ensino, tais como: Flávio Berutti, Circe Biteencourt, Marta de Brodbeck e Ana Nemi.

Logo, o planejamento de todas as atividades desenvolvidas com a estudante fundamentaram se nas experiências vívidas como professor de estudantes com necessidades educacionais especiais ligados a deficiência auditiva e também de acordo com as competências e habilidades necessárias no ensino de História e para isso aos poucos foram sendo introduzidos os recursos didáticos citados nessa seção: imagens que representassem as diversas temporalidades históricas, o livro didático e o uso do projeto digital como tecnologia assistiva.

2.2 Resultados/Discussão

A utilização de uma metodologia adequada ao ensino de História e uso de tecnologias assistivas permitiu que a estudante ao longo do ano letivo de 2015 conseguisse superar parte de suas limitações e desenvolver habilidades e competências referentes a esse componente curricular.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Em principio não tivemos um primeiro contato com a estudante devido o fato de que a mesma não frequentou as primeiras semanas de aulas por causa que ainda estava em viagem de férias com a família, por essa razão no diagnóstico inicial, realização de dinâmicas em grupos e reconhecimento da turma, não foi possível perceber nenhum comportamento fora do padrão dentre os estudantes presentes em sala de aula.

Em um primeiro momento, após a chegada da estudante na escola, percebemos que a mesma possuía dificuldades de socialização com colegas e professores. De início acreditávamos que seria algo natural por se tratar de um processo de adaptação a nova realidade escolar ou que possivelmente poderia ser característica do perfil dela ser uma estudante tímida e que não gostasse de participar das aulas. Além do mais, a coordenação pedagógica não havia comunicado aos professores a realidade da nova estudante, isto é, que ela possuía necessidades educacionais especiais. Logo, as aulas foram ocorrendo normalmente e os professores expondo os conteúdos deixando os estudantes a vontade para dialogar e discutir assuntos vistos em sala de aula.

A partir da aplicação da primeira avaliação referente ao 1º bimestre observamos que algo não estava ocorrendo conforme o previsto já que a estudante não havia respondido nenhuma das questões propostas na avaliação e entregado, portanto, a prova em branco. Imediatamente comunicamos o ocorrido a coordenação pedagógica que em seguida compartilhou conosco a informação de que a estudante possuía problemas na audição e que mesmo com o uso de aparelhos auditivos (amplificador de som) , ela conseguia, escutar, apenas, 30% (trinta por cento) da audição. Além do mais, nos foi repassada a informação de que no momento não era possível descrever informações mais precisas acerca do déficit de aprendizagem da estudante já que ela era novata naquela instituição de ensino. Logo, de posse dessas informações passamos a questionar como poderíamos contribuir e facilitar o processo de desenvolvimento da estudante durante as aulas de História.

A experiência didática que vivenciamos com estudantes com deficiência auditiva em uma escola da rede privada de ensino na cidade de Jardim de Piranhas – RN foi fundamental para diagnosticar as habilidades e competências da estudante. Nesse estabelecimento de ensino, antes mesmo de realizarmos quaisquer cursos na área de Educação Especial, foi possível compreendermos que os estudantes com necessidades educacionais especiais possuem limitações e que devemos selecionar os principais conteúdos ou ideias para serem trabalhados com eles, além do fato de que o uso de imagens contribui significativamente para os avanços na aprendizagem. Portanto, a experiência escolar com estudantes com deficiência auditiva foi extremamente importante para o sucesso com o caso aqui descrito nessa autobiografia.

O desenvolvimento tecnológico dos últimos anos, também contribuiu para o desenvolvimento educacional já que é possível perceber que houve um aumento considerável de instrumentos de trabalho docente que possibilitaram a dinamização das aulas atraindo o interesse dos educandos em relação a conteúdos que normalmente não se interessam.

Em principio foram implantados nos espaços escolares instrumentos de uso cotidiano como Televisão e vídeo cassete com o propósito de enriquecer e complementar informações das aulas. Além do mais, ao longo dos anos presenciamos o uso de retro projetor e atualmente,

ISBN: 978-85-5757-065-8

entre as tecnologias de informação e comunicação – TICs, destacam-se o projetor digital (*Data Show*).

O projetor digital é um excelente recurso didático pedagógico que quando usado em sala de aula de forma adequada, no componente curricular de História, consegue contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Com a exposição de slides, vídeos ou de imagens é possível incentivar o diálogo entre professor/aluno contribuindo para o desenvolvimento e construção do pensamento crítico e que promove a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais. Gonçalves e Furtado afirmam que:

> No sentido mais amplo, a Tecnologia Assistiva é relacionada a dispositivos adaptáveis para pessoas com deficiência com o objetivo de promover maior independência para executar tarefas que antes eram incapazes de realizar, ou tiveram grande dificuldades em realizar. Entende-se ainda que ela é qualquer item, peça de equipamento, software ou sistema de produto que é utilizada para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência. GONÇALVES,FURTADO, 2015,p.47)

Á medida que usávamos a lousa para registrar palavras chaves sobre o conteúdo estudado, a Pré-História, aproveitaríamos a oportunidade de que a estudante, com o uso da tecnologia assistiva, através do aparelho auditivo, era capaz de ouvir 30 % da audição e assim tentarmos uma comunicação mais efetiva que facilitasse o processo de aprendizagem. Por isso, entre explicação e outra usarmos palavras escritas na lousa e imagens presentes no livro didático para iniciarmos diálogos com a estudante.

Reconhecemos, portanto, que a utilização do projeto digital foi fundamental para o desenvolvimento educacional da estudante na medida em que ele permitiu a demonstração e discussão de imagens presentes no livro didático e também de imagens complementares que contribuem para o enriquecimento cultural do educando e desenvolvimento da competência escrita e leitora. O interessante era que as imagens conseguissem atrair a atenção não somente da estudante, como também, do restante da turma a quererem participar do momento.

A linguagem torna-se um instrumento imprescindível para o desenvolvimento educacional dos estudantes, principalmente, quando está ligada a área das Ciências Humanas. Ela tem um papel fundamental no processo de concretização dos objetivos os quais se esperam que os estudantes alcancem ao longo do ensino fundamental. Por isso, baseado em autores como Marta Brocdbeck e nossas experiências em sala de aula optamos por usar as linguagens verbais e principalmente não verbais.

Optamos pelo uso demasiado de fontes visuais porque reconhecemos que é por meio das experiências que estamos privados de um de nossos sentidos, tornando-se natural que os demais sejam aguçados. Brocdbeck afirma:

> Além de compor um acervo extenso de retratos e cenas históricas diversas, as obras artísticas são recursos que podem tornar mais concretos os conteúdos abordados em sala de aula. Atualmente há muitas inovações tecnológicas, que são transportadas para a sala de aula, desde o que é produzido na imprensa, televisão, além da enorme gama do que é produzido e veiculado pela rede de computadores. Dessa forma, há uma enxurrada de meios de difundir e acessar um número cada vez maior de informações. (BROCDBECK, 2012, p. 36)

ISBN: 978-85-5757-065-8

Outro ponto importante a discutir no ensino de História e a relação entre passado e presente. No decorrer dos anos e com a experiência no ensino de História foi possível identificarmos que grande parte dos alunos apresentam dificuldades em relacionar os acontecimentos históricos com suas respectivas temporalidades. Tal como descreve Apolinário:

> A importância do tempo e da datação para os estudos históricos nos levou também a desenvolver um trabalho sistemático com linhas do tempo [...] permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. (APOLINÁRIO,2012, p.8-10)

O uso sistemático em sala de aula de atividades pedagógicas envolvendo relações de passado e presente permitirá que o educando reconheça a importância da disciplina. "O trabalho com as noções temporais contribui para a compreensão da causalidade histórica, isto é, das relações entre uma época histórica e outra, um fato histórico e outro da mesma época". (p.100 ensinar história). Portanto, problemas envolvendo temporalidades históricas em espaços geográficos distintos serão temas, constantes dos planos de aula na disciplina de História. Nemi; Martins E Escanhuela, afirmam que:

> Ao ensinar História, o professor pode representar o tempo de uma determinada sociedade por meio de permanências e mudanças que os homens operaram no espaço social que dividem. Pode, ainda, representá-lo estabelecendo comparações com outras sociedades. Assim, discutindo com os alunos as semelhanças e diferenças entre as duas ou mais sociedades, ele o estará ajudando a conceituar cultura. (Nemi; Martins E Escanhuela, 2009, p.80)

Ao localizar os tempos históricos estaremos contextualizando tempo e espaço, por isso, é necessário trabalhar a relação passado-presente e a ideia de simultaneidade de tempos históricos diferentes, além do mais, é necessário incrementar o uso de diversos tipos de fontes históricas no cotidiano da sala de aula. Pois,

> Na atualidade, o trabalho com fontes ou documentos históricos é considerado um dos procedimentos fundamentais em sala de aula, pois, amplia o conhecimento sobre o trabalho do historiador, estimula a observação e permite uma maior reflexão sobre os conteúdos através dos documentos. (BRODBECK, 2012, p. 34)

Nos dias atuais, portanto, o uso de fontes históricas no cotidiano escolar se torna indispensável. Por essa razão, selecionamos imagens que representavam as mais diversas temporalidades para que fosse possível a educanda relacionar tempos históricos distintos. Ainda, os historiadores Flavio Beruti e Adhemar Marques, no livro Ensinar e aprender História, afirmam aos professores que "[...] as fontes históricas devem ser entendidas como vestígios, formas de expressão que testemunharam – e testemunham – a presença de homens, mulheres, jovens e crianças ao longo do tempo, em diferentes sociedade e culturas."(2009, p.60).

Na elaboração da segunda avaliação referente ao 1º bimestre optamos por usar fontes visuais/iconográficas, uma vez que a experiência de vida contribui para a percepção de que os limites de alguns dos sentidos permitem que outros sejam aguçados, nesse caso, a visão. Logo, nosso objetivo era perceber se a estudante era capaz de identificar alguns aspectos do modo de vida do Homem pré-histórico, tais como: alimentação, forma de convívio e diferenças entre

ISBN: 978-85-5757-065-8

os primeiros hominídeos e o Homem contemporâneo. De modo geral todas essas questões buscavam relacionar presente e passado, um dos objetivos do ensino de História.

Dessa forma, após notarmos que a estudante estava evoluindo no processo de socialização com os demais membros da turma e também com os professores ficamos bastante ansiosos para receber a avaliação aplicada e ver quais os prováveis avanços conquistados.

Conforme podemos perceber a questão 1 (um) solicitava que a estudante distinguisse se as imagens dos hominídeos correspondiam as do período pré-histórico ou Idade contemporânea e observamos que ela foi capaz de realizar essa associação, enquanto na questão 2 (dois) ela é capaz de identificar a alimentação dos homens que viviam na Pré-História.

Consideramos que os níveis de dificuldade da prova aumentaram a partir da questão 4 (quatro) já que era necessário o uso mais complexo do raciocínio. Nessa questão ela conseguiu inferir características da imagem que representava o período neolítico no sentido de relacionar que os seres humanos daquela época cultivavam vegetais e criavam animais para sobreviver. Apesar da questão 5 (cinco) ser considerada de nível fácil para a maior parte dos estudantes, consideramos que ela possuía um nível elevado para a estudante visto que aparentemente a estudante não possuía experiência de vida para conceituar o que seriam grupos de caçadores.

Em principio, portanto, baseados em nossa experiência em sala de aula no componente curricular de História ao longo dos últimos anos acreditamos que o uso de imagens na avaliação conseguiu corresponder nossas expectativas. Contudo, não sabíamos se a estudante havia conseguido realizar a prova com ou sem a ajuda de algum profissional já que, a fim de dá mais privacidade para ela ficou decidido, junto a coordenação pedagógica, de que se ela desejasse poderia realizar a avaliação em sala de aula separada do restante da turma.

Não foi possível conter nossa alegria ao recebermos a noticia de que a estudante fez todas as questões sem pedir nenhuma orientação a coordenação. Deste modo, consideramos o resultado excelente e a partir daí optamos por repetir a mesma metodologia na avaliação de recuperação da aprendizagem do 1º bimestre, pois a nota baixa na primeira avaliação impossibilitou que a mesma conseguisse a pontuação para atingir a média bimestral.

Em um dos planejamentos mensais a coordenação pedagógica colocou em pauta o caso da estudante com necessidades educacionais especiais e pediu que compartilhássemos as experiências vividas por termos vivenciado a experiência com os estudantes com deficiência auditiva em Jardim de Piranhas – RN e também conseguido alcançar a aprendizagem com a referida estudante.

Em principio, percebemos a resistência de alguns colegas de trabalho em querer realizar atividades diferenciadas com a estudante. Acreditamos que possivelmente tenha sido pela falta de experiência com a modalidade da Educação Especial e o primeiro contato com estudantes com necessidades educacionais especiais tenha deixado os profissionais angustiados e acreditando que nada poderiam fazer para contornar a situação. Concordamos com Gonçalves e Furtado quando eles afirmam que “apesar dos avanços em termos legais, ainda se verifica, muitas vezes, falta de informação e conhecimento a respeito da deficiência, o que gera preconceitos e barreiras para a Educação inclusiva”.

A turma do 6º Ano nunca teve colegas com necessidades educacionais especiais, por

ISBN: 978-85-5757-065-8

isso, de início percebi que alguns colegas não entendiam e não queriam aceitar o fato da estudante ter atividades especiais e consideradas mais "fáceis", contudo, ao longo do tempo fui apresentando informações sobre as condições e limites da nova colega e a situação conseguiu se reverter no sentido da própria classe pressionar alguns professores a realizarem também atividades diferenciadas para a estudante contribuindo dessa forma para o desenvolvimento em outras disciplinas.

Com o sucesso das avaliações aplicadas no 1º bimestre pensamos em aumentar o grau de dificuldade das próximas avaliações para tentar perceber o quanto a estudante poderia progredir e desenvolver habilidades e competências necessárias no ensino de História. O uso de imagens continuou a ser constante nas avaliações e principalmente o uso do projeto digital.

Na primeira avaliação do 2º bimestre acrescentamos o uso de mapas. Conforme podemos observar na questão 1 (um) é possível perceber que ela conseguiu atingir o objetivo de identificar uma das principais informações presentes no mapa que seria de localizar os principais rios da Mesopotâmia, a presença dos rios Tigres e Eufrates. Na segunda questão acreditamos que a estudante consegue inferir o conhecimento de que no período da civilização mesopotâmica não havia casas com os padrões atuais, logo, pensamos que ela já consegue assimilar que um dos objetos de estudo da História seria o passado.(Ver anexos C e D)

Consideramos que a História é um componente curricular da área das Ciências Humanas que é muito importante para a evolução do pensamento crítico dos alunos, uma vez que ao adotar uma postura que não prioriza somente a decoração de datas e marcos históricos, contribui para o processo de formação cidadãos com uma visão crítica na sociedade atual.

O professor deve, portanto, criar estratégias metodológicas que permitam os estudantes a criarem problemáticas que sejam relacionados entre passado e presente. Dessa forma, não optamos em desenvolver questionários prontos em que a estudante poderia simplesmente "decorar" as informações presentes nele e transcrevê-las para a avaliação sem que tivesse um real aprendizado. Pelo contrário, nossa intenção foi desenvolver atividades que que possibilitassem o desenvolvimento de competências e habilidades no ensino de História.

Na segunda avaliação referente do bimestre diversificamos os tipos de questões ao cobrar a competência textual. O uso da leitura, portanto, começa a ser habilidades presentes nas avaliações. Nosso objetivo na primeira questão era que a estudante identificasse os nomes de 2 (dois) animais que vivem na região do Egito Antigo, algo que nos chamou a atenção é a capacidade da mesma em destacar a questão religiosa do Egito Antigo ao detectar que eles acreditavam em diversas divindades ao contrário da sociedade atual.(Ver anexos E,F,G)

No 3º bimestre passamos a cobrar a competência escrita para resolução das questões. Foi observado que na primeira avaliação do 3º bimestre especificamente, na segunda questão, ela não conseguiu identificar respostas presentes no texto, contudo, um grande avanço foi dado no sentido de que ela conseguiu, com suas limitações, descrever com suas palavras elementos presentes em uma imagem. Nessa avaliação percebemos novamente que ela foi capaz de identificar informações presentes em mapas. (Ver anexos H,I,J)

Ao observar as imagens, presentes na primeira questão da segunda avaliação do bimestre, ela conseguiu relaciona-las com as sentenças acerca as cidades de Atenas e Esparta

ISBN: 978-85-5757-065-8

e considera-las verdadeiras ou falsas. Além do mais, com a segunda questão percebemos o avanço do desenvolvimento da escrita ao descrever informações presentes na imagem e relacionar com as mulheres de Esparta. A quinta questão permitiu observamos como ela reagia ao ler informações presentes em quadros e ser capaz de retirar informações relevantes. (Ver anexos K,L,M,N)

O atual ensino de História exige leitura e compreensão de texto para formar cidadãos críticos atuantes em sociedade, por isso, consideramos que o 4º bimestre deve ser considerado um marco nas avaliações da estudante já que as avaliações passariam a conter mais questões textuais do que propriamente visuais, uma vez, que acreditamos ser essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Na primeira questão, da avaliação 1 (um) referente ao 4º bimestre, a estudante foi capaz de identificar informações em uma pirâmide social e que demonstrasse o contínuo desenvolvimento do raciocínio ao se deparar com habilidades que ainda não havia sido vistas. Além disso, a segunda questão permitiu observamos que ela era capaz de lembrar informações/ conceitos discutidas em sala de aula e usá-los quando necessários já que a questão proposta solicitou que observasse a imagem e escrevesse os nomes dos 2 (dois) bebes que futuramente dariam origem a cidade de Roma. Na terceira questão é possível analisar que novamente ela conseguiu usar conceitos adquiridos em sala de aula para distinguir os tipos de vestimentas de classes sociais diversas: patrícios e plebeus. (Ver anexos O,P,Q)

A quinta questão foi elaborada com a finalidade de identificar se a estudante seria capaz de relacionar informações presentes no texto junto com imagens e claramente percebemos que esse objetivo mais uma vez se concretizou. Como de costume desenvolvemos uma questão, a sétima, que tivesse que usar a competência de descrever elementos presentes na imagem. O que nos chama a atenção é o fato de que apesar de conseguir resolver questões desse tipo a estudante se se mostrava muito angustiada e desafiada na resolução de questões desse gênero.

A avaliação 2 (dois) referente ao 4º bimestre teve como proposta avaliar a capacidade da estudante em usa informações presentes em textos e relaciona-las com imagens. Na terceira questão ela aparenta ter domínio da competência leitora já que usa elementos presentes no texto para solucionar as questões propostas.(Ver anexos R , S)

Ao concluir o ano letivo de 2015 os professores puderam constatar a grande evolução dos aspectos cognitivos da estudante. Através dos dados do boletim escolar foi possível percebermos os avanços conquistados pela mesma, já que durante o 1º bimestre ela conseguiu atingir a média, apenas, 2 (duas) disciplinas dentre um total de 9 (nove), correspondendo a cerca de 22% das disciplinas, e após os estudos de recuperação bimestral atingir a média, somente, em 2 (duas) disciplinas o que contribuiu para ter uma provação de 44% das disciplinas. (Ver anexo T)

Durante o 2º bimestre presenciamos avanços ao detectar que a estudante obteve aprovação de cerca de 55% dos componentes curriculares, sem necessidade de recuperação bimestral, e após o processo de recuperação do 3º bimestre alcançou um percentual de 66% de aprovação. Esses números são resultados de um longo ciclo de conversas entre o corpo docente da escola, durante os intervalos de aulas e planejamentos pedagógicos, com a finalidade de que

ISBN: 978-85-5757-065-8

cada professor tenha a consciência de que pode contribuir para o processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

No 3º bimestre percebemos que a estudante consegue uma taxa de 88% de aprovação por média e após o processo de recuperação chega ao percentual de 100% de aprovação.

No 4º bimestre destacamos o auge ao longo do ano letivo no qual a estudante não precisou realizar nenhuma recuperação bimestral. Mas, esse último resultado não impede que atinja pontuação suficiente para passar por média visto que devido as médias baixas nas primeira e segunda etapas foi necessário realizar os estudos finais de recuperação cuja nota foi suficiente para progressão.

Alguns anos a escola em que é relatada a experiência de vivência escolar atende estudantes com necessidades especiais nas séries iniciais, contudo, o caso aqui apresentado foi o primeiro de estudantes com necessidades educacionais especiais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e graças ao trabalho desenvolvido o colégio vem ser tornando centro de referência, na Modalidade de Educação Especial, e conseguindo atrair atenção de famílias de cidades circunvizinhas para matricular seus filhos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criação de Politicas Públicas para a inclusão social contribui para a chegada de estudantes com necessidades especiais na educação regular, dos Anos Iniciais, e isso está angustiando muitos profissionais da educação, que apesar do investimento do governo Federal com capacitações para o ensino da modalidade de educação Especial, acreditam que ainda não estão preparados para lidar com essas crianças. Essa aflição não atinge, somente, esse grupo de profissionais ligados as séries iniciais, mais também os docentes que atuam nos Anos Finais do ensino regular.

O desenvolvimento tecnológico permite que os profissionais da educação possam se preparar para atender as expectativas dos estudantes em relação ao ensino atual e o seu uso como tecnologias assistivas torna se uma excelente ferramenta que contribui para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes alunos com necessidades educacionais especiais na medida em que facilita o desenvolvimento cognitivo para a deficiência auditiva.

O uso de tecnologias assistivas, aparelho auditivo (amplificador de som) e uso do projeto digital foram fundamentais para o desenvolvimento e progresso da estudante no componente curricular de História já que foi possível identificarmos os avanços em competências e de habilidades que ela parecia não ter domínio, principalmente, no que se referia a leitura e escrita.

O uso do projetor digital como ferramenta para expor imagens relacionadas aos conteúdos vistos possibilitou que aos poucos a estudante desenvolvesse domínio sobre escrita e conseguisse relacionar a figura apresentada com o conteúdo estudado e consequentemente era perceptível o desenvolvimento do pensamento crítico ao contrário da transcrição de informações que frequentemente, ainda, é utilizada por alguns profissionais do ensino de História.

ISBN: 978-85-5757-065-8

O uso dessa metodologia não apenas atingiu a estudante com necessidades educacionais especiais, mas, foi capaz de atingir toda a turma que ficava satisfeita com as aulas diferenciadas. Além disso, essa experiência também permitiu que outras disciplinas se apropriassem e adaptassem aos seus componentes curriculares contribuindo para o avanço cognitivo da estudante em diversas disciplinas.

É importante, também, destacar o papel que a família apresenta na vida dessa estudante no sentido de dar toda a assistência necessária para o seu desenvolvimento.

Esperamos que essa autobiografia de vivência escolar contribua e incentive o desenvolvimento de novas experiências com estudantes com necessidades educacionais especiais não estejam ligadas necessariamente ao ensino básico já que, hoje, felizmente o ingresso no ensino superior de estudantes com esse perfil já é realidade, e dessa forma possa colaborar para o enriquecimento de práticas metodológicas de diversos profissionais da educação.

Portanto, no relato de vivência escolar descrito nessa pesquisa permitiu demonstrar que as tecnologias assistivas são importantes e indispensáveis recursos metodológicos que contribuíram não apenas para a aprendizagem da estudante, como também, para o processo de inclusão social.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITEENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **O ensino de História**: um processo de construção permanente. Curitiba: Módulo editora, 2009.

_____. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto ciclos – apresentação dos Temas Transversais aos PCNs. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/ SEF,1998.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular:** História e imagem. São Paulo, Bauru: EDUSC, 2004.

FONSECA, A selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

GONÇALVES, Maria de Jesus. FURTADO, Ulisses de Melo. **Educação a Distancia e Tecnologia Assistiva**. Mossoró: UFERSA, 2015.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. **Ensino de História e experiências**: O tempo vivido. 1. Ed. São Paulo:FTD, 2009.

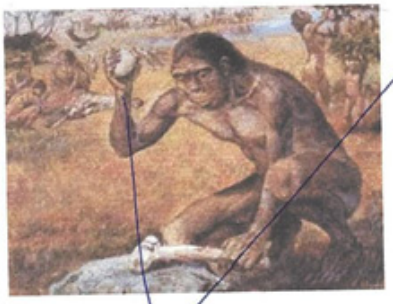
PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO **A – 1ª AVALIAÇÃO DO I BIMESTRE.**

AC2 – 6º ANO – II BIMESTRE – HIST. - GEORGIA

1º) Escreva
"P. H" para imagens que representam a PRÉ - HISTÓRIA
"H. M" para imagens que representam a IDADE CONTEMPORÂNEA



Pré-História

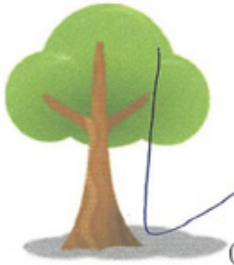
Idade Contemporânea

2º) Marque um X na imagem que da alimentação (comida) dos HOMENS que viviam na PRÉ HISTÓRIA

10,0 Parabéns! VOCÊ MERECE!!!

(X)

( )



(X)

( )

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO B - 1ª AVALIAÇÃO DO I BIMESTRE.

3º)Marque um X na imagem da QUANTIDADE de pessoas que viviam nos grupos do PALEOLÍTICO.

(X)

( )

4º)

A imagem abaixo representa a **Criação de Animais** e **Plantação**: Ela se refere ao:

a)Neolítico;
b)Paleolítico;
c)Idade Média;
d)Idade Moderna.

5º) A imagem abaixo representa.
Pessoas **CAÇANDO** ou **PLANTANDO**?

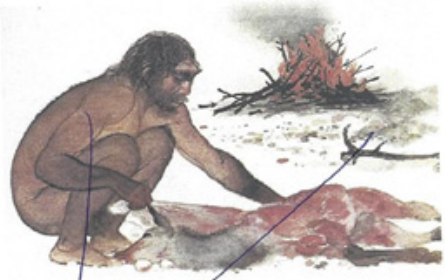
Caçando

6º)

Fazendo fogo

Esta imagem representa o homem:
a)Caçando;
X)Fazendo fogo;
c)Se alimentando;
d)Correndo.

7)



Esta imagem representa o homem se alimentando de **PLANTAS** ou **ANIMAIS**?

animais

BOA PROVA! GEORGIA!

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO C – 2ª AVALIAÇÃO DO I BIMESTRE

1. Observe o mapa e MARQUE UM "X" nos rios da Mesopotâmia.

a)Nilo e Eufrates;
X)Tigre e Eufrates;
c)Nilo e Tigre;
d)Nilo e Mediterrâneo.

8,5 + 1,5 = 10,0 Parabéns

2. Qual imagem representa uma CASA da Mesopotâmia?

Imagem 1

Imagem 2

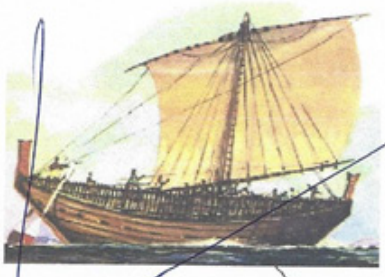
3. A imagem representa qual dos povos?

a)Persas;
X)Fenícios;
c)Hebreus;
d)São Bento.

ISBN: 978-85-5757-065-8

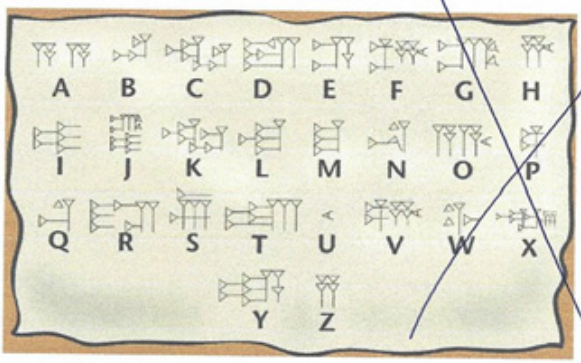
ANEXO D - 2ª AVALIAÇÃO DO II BIMESTRE

4.Ligue os nomes as imagens:



PERSAS HEBREUS FENÍCIOS

5.Quem criou o Alfabeto?



X a)Hebreus;

b)Fenícios;

c)Persas;

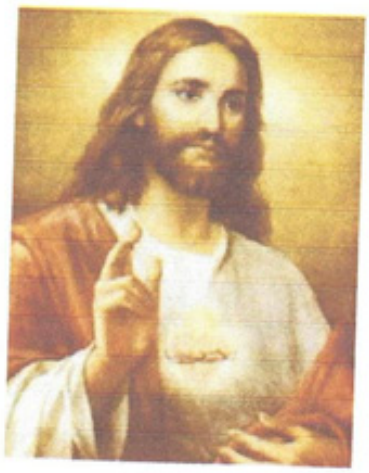
d)Mesopotâmia.

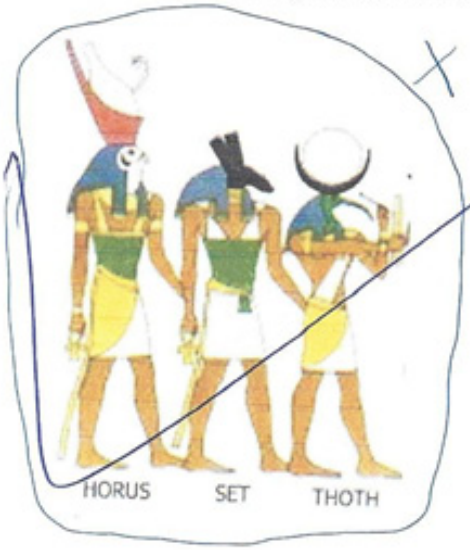
6.MARQUE um X na imagem que representa a alimentação na MESOPOTÂMIA:

ISBN: 978-85-5757-065-8

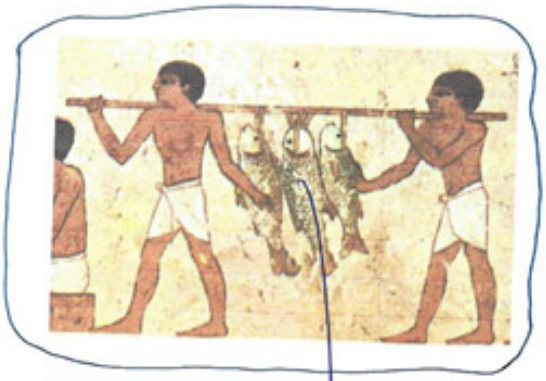
ANEXO E – 2ª AVALIAÇÃO – II BIMESTRE

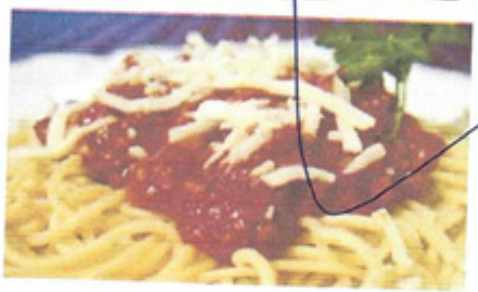
2. Assinale a alternativa (MARQUE um X) na imagem que representa os deuses do Egito.





3. Qual o tipo de alimentação dos egípcios?

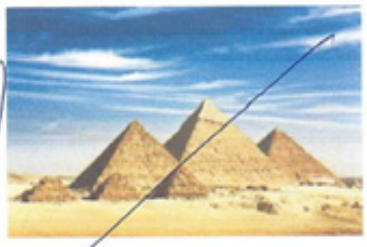




ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO F - 2ª AVALIAÇÃO DO II BIMESTRE.

4. Qual das imagens representa o EGITO:



5. Observe a imagem ao lado e assinale a alternativa que indica o nome do principal rio do Egito:

X)Tigres e Eufrates;

b)Nilo;

c)Piranhas;

d)Espiranhas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO G - 2ª AVALIAÇÃO DO II BIMESTRE.

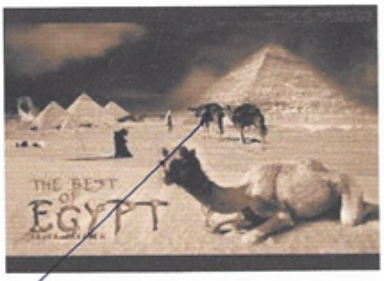
6.Os egípcios eram Politeístas ou Monoteístas?

7. Qual dessas imagens representa o FARAÓ:

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO H - 1ª AVALIAÇÃO DO III BIMESTRE.

1) (1,5)Qual imagem representa corretamente a GRÉCIA antiga.



2) (1,5)CIRCULE os nomes das principais cidades gregas.

SÃO BENTO	GRÉCIA	ATENAS	CAICÓ
ESPARTA	JOÃO PESSOA	PARAÍBA	CEMO GEO

3) (2,0)LEIA O TEXTO E RESPONDA A QUESTÃO ABAIXO:

DEUSES GREGOS

No **Monte Olimpo** habitavam os deuses. Os mais antigos eram os filhos de Cronos e Rea: Héstia (deusa do lar), Deméter (deusa da agricultura), Hera (esposa de Zeus), Poseidon (senhor dos mares), Hades (senhor dos infernos) e Zeus (senhor dos deuses). Zeus casou-se com Hera, surgindo daí outros deuses: Ares (deus da guerra), Afrodite (deusa do amor), Febo (deus da luz e das artes), Artêmis (deusa da caça), Hefaístos (deus do fogo), Palas (deusa da sabedoria), Hermes (deus das comunicações) e Dioniso (deus do vinho).

a) Escreva o nome do deus dos **mares**.

Senhor dos mares

b) Escreva o nome da representação da deusa **Artêmis**.

c) Qual era o nome da esposa de **Zeus**?

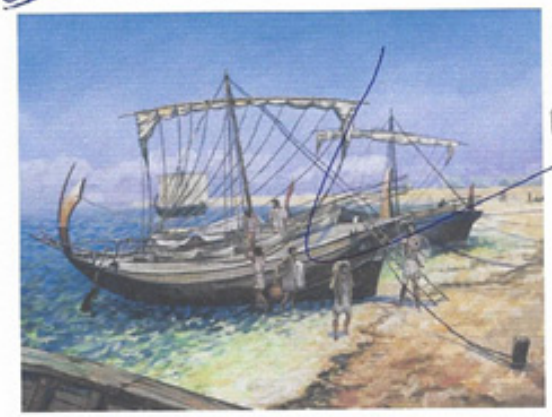
Senhor dos mares

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO I - 1ª AVALIAÇÃO DO III BIMESTRE.

4) (1,0)Assinale um X na imagem que representa a democracia.

5) (1,5)Essa imagem representa:



a)Caça;

b)Pesca;

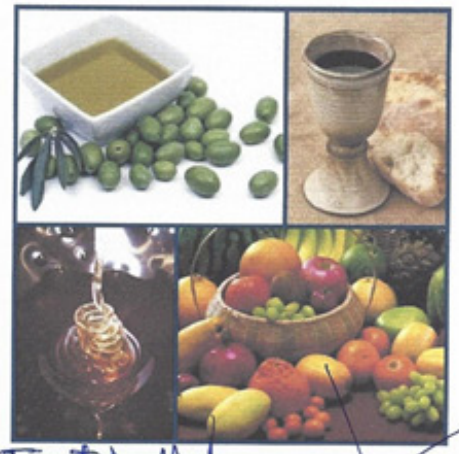
c)Comércio;

d)Lutas.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO J - 1ª AVALIAÇÃO DO III BIMESTRE.

6) (1,0)Descreva esta imagem.



Frutos, Mel,

7) (1,5) OBSERVE O MAPA E RESPONDA:

a) Escreva o nome dos **MARES** da Grécia Antiga

b) Localize e circule no mapa a civilização cretense.

A) Mar Jónico, Mar Egeu, Mar Mediterraneo, Mar de creta.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO K - 2ª AVALIAÇÃO DO III BIMESTRE.

8,5

1) (1,0) Observe as imagens sobre características sobre Esparta e Atenas e ESCREVA se a frase está CORRETA ou INCORRETA.

ESPARTA

ATENAS

a) Em **Esparta** as pessoas estudavam. incorreta

b) Em **Atenas** as pessoas tinham que estudar. correta

c) Em **Esparta** as pessoas lutavam e estudavam. incorreta

d) Em **Atenas** as crianças cantavam. incorreta

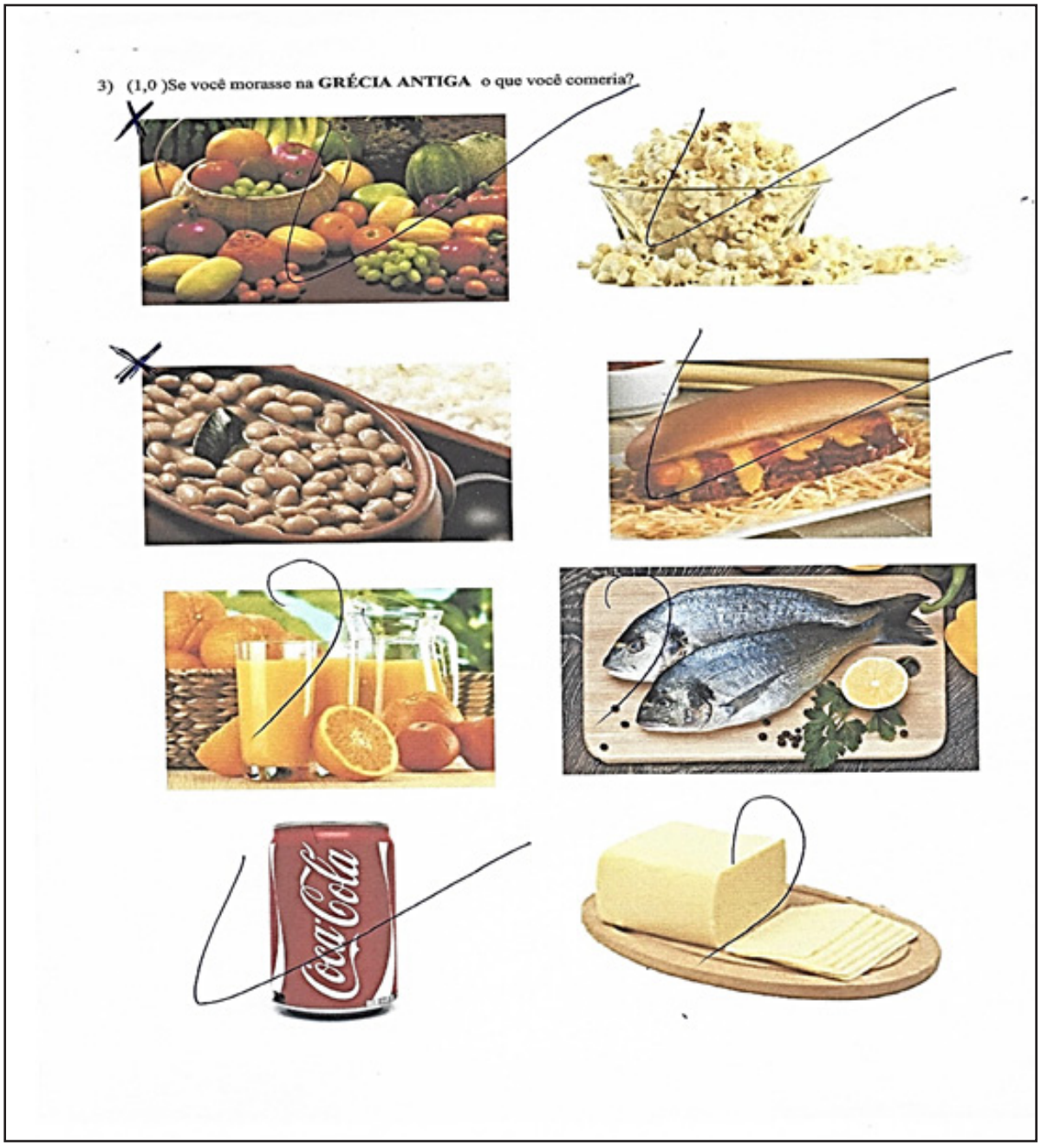
2) (1,5) Observe a imagem. Ela mostra a EDUCAÇÃO das MENINAS na GRÉCIA ANTIGA.

ESCREVA O QUE VOCÊ VÊ NA IMAGEM.

A mãi lavado um Brado em a Filha a sutado a mãi.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO L - 2ª AVALIAÇÃO DO III BIMESTRE.



ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO M - 2ª AVALIAÇÃO DO III BIMESTRE.

4) (0,5) CIRCULE no mapa a LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE ATENAS E ESPARTA.

5) (1,0)

Sociedade espartana

Espartíatas	Descendentes dos dórios, que administravam a política. Eram poderosos, possuíam as melhores terras
Periecos	Não eram escravos, mas também não podiam interferir na vida pública.
Hilotas	Eram escravos. Eram povos que resistiram à invasão dos dórios e por isso foram punidos. Viviam em péssimas condições, constantemente ameaçados pelos espartanos.

*Na sociedade espartana quem eram os escravos?
a)Espartíatas;
b)Periecos;
X)Hilotas.

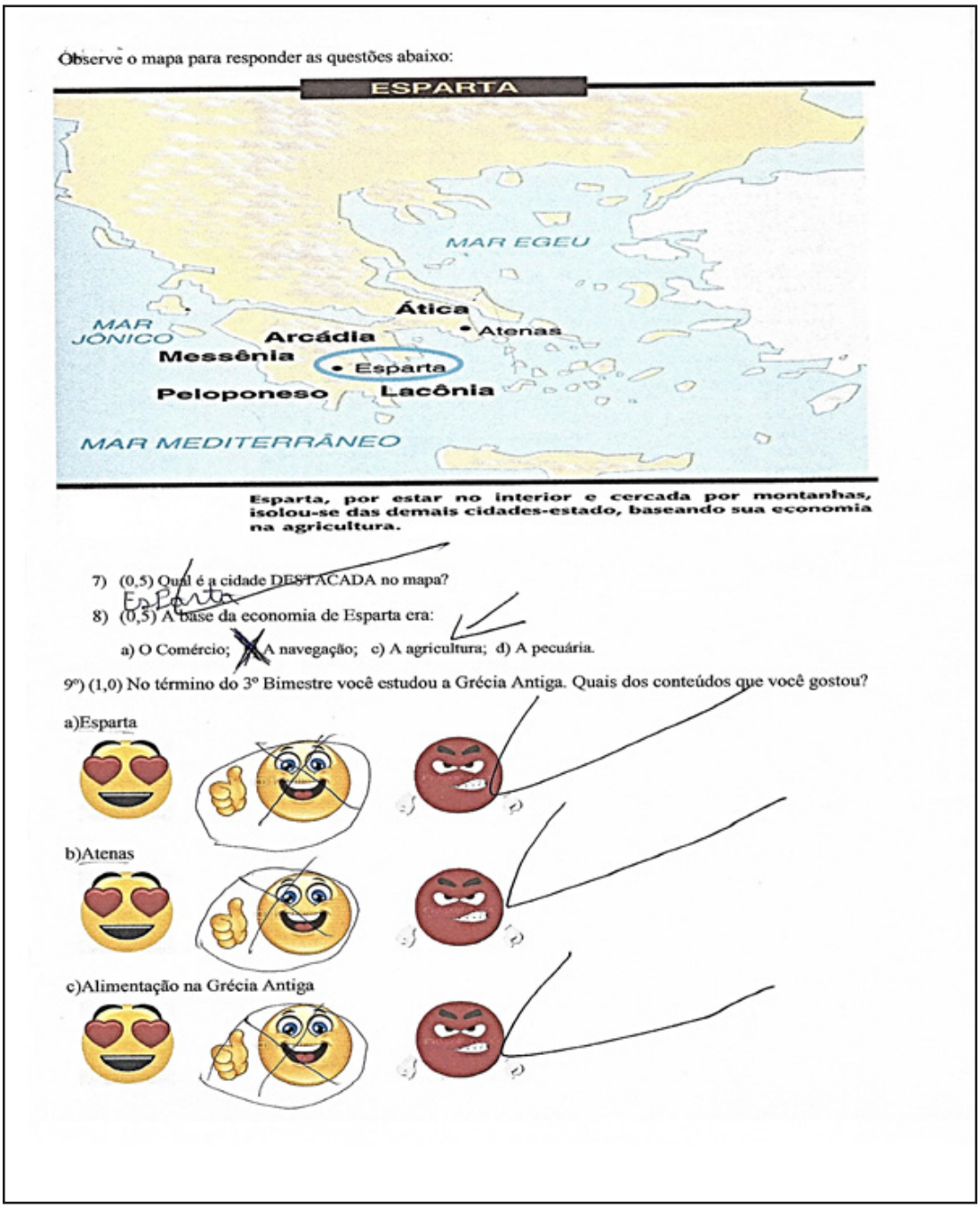
*Qual classe social **Espartíatas, periecos** ou **hilotas** era considerada a mais poderosa de Esparta?

6) (1,0) OBSERVE A IMAGEM. Ela representa uma característica das MULHERES em ESPARTA.
Qual característica é esta?

X)A mulher de Esparta era fraca;
b)A mulher de Esparta fazia exercícios;
c)As mulheres de Esparta estudava.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO – 2ª AVLAIAÇÃO III BIMESTRE
ANEXO N – 2ª AVALIAÇÃO III BIMESTRE



Observe o mapa para responder as questões abaixo:

Esparta, por estar no interior e cercada por montanhas, isolou-se das demais cidades-estado, baseando sua economia na agricultura.

7) (0,5) Qual é a cidade DESTACADA no mapa?
Esparta

8) (0,5) A base da economia de Esparta era:

a) O Comércio; b) A navegação; c) A agricultura; d) A pecuária.

9º) (1,0) No término do 3º Bimestre você estudou a Grécia Antiga. Quais dos conteúdos que você gostou?

a)Esparta

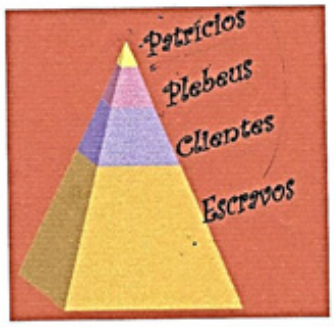
b)Atenas

c)Alimentação na Grécia Antiga

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO O – 1ª AVALIAÇÃO IV BIMESTRE

Observe a imagem abaixo que representa a divisão da sociedade romana e responda as questões abaixo:



3) Escreva quem são os PATRICIOS e os PLEBEUS.

a)Qual classe social em Roma que apresenta a **menor** número de pessoas e a **maior** quantidade de poder em suas mãos?

Patrícios Plebeus Clientes Escravos

b)Qual classe social em Roma que apresenta a **maior** número de pessoas e a **menor** quantidade de poder em suas mãos?

Patrícios Plebeus Clientes Escravos

2º) Na Itália existem diversos clubes de futebol, entre eles, destaca-se o Roma Futebol Clube fundado no ano de 1927. Qual o nome dos 2 (dois) bebes que estão se amamentando na loba?

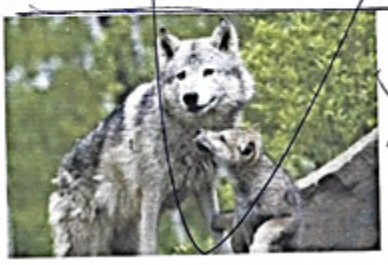
Rômulo e Remo

4) Assinale um X na alternativa que indica a alimentação da Roma Antiga:

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO P – 1ª AVALIAÇÃO IV BIMESTRE

5)
Os romanos explicavam a origem de sua cidade através do mito de Rômulo e Remo. Segundo a mitologia romana, os gêmeos foram jogados no rio Tibre, na Itália. Resgatados por uma loba, que os amamentou, foram criados posteriormente por um casal de pastores. Adultos, retornam a cidade natal de Alba Longa e ganham terras para fundar uma nova cidade que seria Roma.
Qual o animal que amamentou Rômulo e Remo?



6) Observe a lista dos imperadores romanos:

Principais imperadores romanos :
Augusto (27 a.C. - 14 d.C);
Tibério (14-37);
Caligula (37-41);
Nero (54-68)
Marco Aurelio (161-180);
Comodus (180-192).

Qual destes imperadores governou Roma entre 54 a 68?

Nero 154 - 68

7) Escreva o que você está vendo nessa imagem:

A loba em dois bebê mamando

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO Q – 1ª AVALIAÇÃO IV BIMESTRE

8) Observe a imagem e escreva o nome do Deus Romano que

a)Tinha a função de Deus do Vinho = BACO;
b)Tinha a função de Deus da Guerra = Marte
c)Tinha a função de Deus da sabedoria= Minerva
d)Tinha a função de Deus do comércio= Mercúrio

DEUS ROMANO	FUNÇÃO
Júpiter	Pai dos deuses
Juno	Esposa, deusa do casamento
Vénus	Deusa da beleza e do amor
Apolo	Deus do amor
Diana	Deusa da caça
Neptuno	Deus do Mar
Plutão	Deus dos Mortos
Marte	Deus da Guerra
Minerva	Deusa da sabedoria
Ceres	Deusa das colheitas
Baco	Deus da alegria e do Vinho
Mercúrio	Deus do comércio; mensageiro
Vulcano	Deus do fogo e dos artesãos;

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO R – 2ª AVALIAÇÃO IV BIMESTRE

AC2 – 6º ANO – HISTÓRIA – 4º BIMESTRE- 2015

Leia o texto:

A alimentação dos povos germânicos era composta primordialmente por carne de boi, de carneiros, de porcos, de aves domésticas e de todo tipo de caça (principalmente, javali, veado, perdizes), peixe, leite, queijo, gordura animal, trigo, aveia, cevada, centeio, couve, nabo, cenoura, cebola, feijão, ervilha, pêra e maçã. Eles produziam cerveja. Não conheciam café e o açúcar eram tão caro que poucos podiam se dar ao luxo de consumir.

Responda as questões:

1. Qual destes animais os povos germânicos criavam?

2. Escreva um tipo de alimento dos povos germânicos.

Leitão

3. Os povos germânicos conheciam o café ou açúcar? Não conheciam café e o açúcar eram tão caro que Poucos Podiam Só se dar ao luxo de consumir.

Leia o texto para responder as questões:

Religião

Os germanos adoravam as forças da natureza (trovão, sol, raio, lua). Entre os principais deuses, encontravam-se: Wothan (Odin), senhor dos mortos, do comércio, da guerra e das tempestades, Thor (Donnar), protetor dos camponeses, cujos braços lançavam raios, e Tiwaz (Tyr), deus que comandava o **céu** e dirigia as assembléias. A cerimônia religiosa dos germanos era bastante simples.

O culto era celebrado no alto de uma montanha sagrada, junto a uma árvore ou uma fonte ou em outros espaços naturais em florestas.

4. Quem era o Deus dos mortos?
X a. Odin
b. Zeus
c. Atenas

5. Quem comandava o Céu?
X a. Tiwaz
b. Poseidon
c. Hares

Leia o texto para responder a questão abaixo:

Os povos germânicos se espalharam pela região da Europa.Os principais povos germânicos são saxões, Francos, Vândalos, Suevos, Lombardos, Ostrogodos e Visigodos.

6 . Circule o nome de 3 (três) povos germânicos.

São Bento / Lombardos / Brejo do Cruz

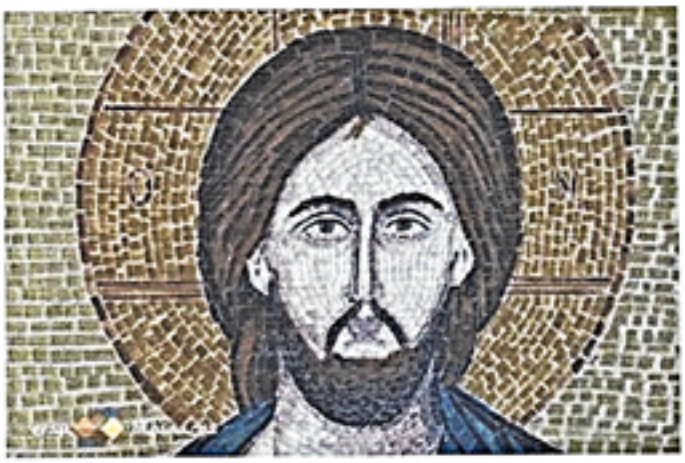
Visigodos / Paulista / Cemo Júnior

Francos / Caicó / João Pessoa.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO S – 2ª AVALIAÇÃO IV BIMESTRE

7.Esta imagem representa:



a)Mosaico;
b)Pintura;
c)Desenho;
d)Fotografia.

Leia o texto para responder a questão abaixo:

O **Império Bizantino** foi herdeiro do Império Romano do Oriente tendo sua capital em **Constantinopla** ou Nova Roma. Durante o seu período de existência, o grande governante que teve em sua região foi Justiniano, um legislador que mandou compilar as leis romanas desde a República até o Império; combateu as heresias, procurando dar unidade ao cristianismo, o que facilitaria na monarquia.

8.Qual é a capital do Império Bizantino?
a.Campina Grande
b. Roma;
c. Constantinopla.

ISBN: 978-85-5757-065-8

ANEXO T – BOLETIM ESCOLAR

NOME DO ALUNO
Georgia Simonell D. Sousa

TURMA
6º ANO

CURSO
ENS. FUNDAMENTAL II

DISCIPLINAS	1ª ETAPA						2ª ETAPA						3ª ETAPA						4ª ETAPA						T.P	M.A.	E. REC	M;F.	F.T.
	AC1	AC2	AC3	ME	REC	MFE	AC1	AC2	AC3	ME	REC	MFE	AC1	AC2	AC3	ME	REC	MFE	AC1	AC2	AC3	ME	REC	MFE					
PORTUGUÊS	4,5	6,0	10,0	6,8	4,5		8,3	7,7	5,5	7,1			7,5	8,2	7,0	7,5			8,2	7,5	9,5	8,4						7,4	
HISTÓRIA	0,0	10,0		5,0	10,0		10,0	8,5		9,3			10,0	8,5		9,3			10,0	10,0		10,0						9,7	
GEOGRAFIA	5,0	5,0		5,0	4,0		6,0	2,0		4,0	8,0		6,0	6,0		6,0	10,0		5,0	9,0		7,0						7,5	
CIÊNCIAS	1,0	7,0	8,0	5,3	1,5		8,0	1,0	7,0	5,3			10,0	9,0	10,0	9,7			7,5	9,0	9,0	8,5						7,2	
MATEMÁTICA	2,5	5,0	1,0	2,8	1,0		9,5	2,5	7,0	6,3	2,5		6,0	6,5	9,7	7,4			8,0	8,0	9,0	8,3					6,2		
ARTE	8,0	6,0		7,0			10,0	8,5		9,3			10,0	10,0		10,0			10,0	10,0		10,0						9,1	
ED. FÍSICA	9,0			9,0			10,0			10,0			10,0			10,0			10,0			10,0						9,7	
INGLÊS	3,0	7,5		5,2	8,5		6,0	5,0		5,5			10,0	6,0		8,0			10,0	7,0		8,5						7,6	
ESPANHOL	6,0	6,5		6,2	4,0		8,0	6,5		7,2			10,0						8,9	9,0		8,9						7,9	
FÍSICA																													
QUÍMICA																													
BIOLOGIA																													

LEGENDA

AC1 – AVALIAÇÃO PARCIAL
AC2 – AVALIAÇÃO PARCIAL
AC3 – AVALIAÇÃO PARCIAL
ME – MÉDIA DA ETAPA
REC – RECUPERAÇÃO DA ETAPA
MFE – MÉDIA FINAL DA ETAPA (APÓS A RECUPERAÇÃO)
E. REC – ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO
TP - TOTAL DE PONTOS
MF – MÉDIA FINAL

COMUNICADO:
Senhores Pais, comunicamos-lhes, através desta, o resultado da **AVALIAÇÃO QUALITATIVA.**

OBSERVAÇÕES:

VISTO DA COORDENADORA:

ASPECTOS AVALIADOS

CONVIVÊNCIA NO GRUPO (Colegas, professores e funcionários)	PARTICIPAÇÃO NAS AULAS (Interesse do aluno durante a aula)	DISCIPLINA NAS AULAS (Consciência dos limites necessários)	TR - EXERCÍCIO (Classe e extra-classe)
( ) Ótimo relacionamento com os colegas; ( ) Respeita professores e funcionários; ( ) Dificuldades de socialização.	( ) Expõe suas idéias; ( ) Pouca participação; ( ) Não participa; ( ) Não conduz material didático.	( ) Disciplinado; ( ) Conversas persistentes; ( ) Opõe-se às normas estabelecidas; ( ) Demonstra inquietação constante.	( ) Sempre faz; ( ) Faz algumas vezes; ( ) Não faz.

Corte aqui

Este comprovante deverá ser assinado pelo responsável e entregue à Coordenação da Escola, após a análise do boletim.
Nome do (a) aluno (a)_____ Série _____

Em ____/____/____

_____
Assinatura do Responsável

A CONTRIBUIÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO/APENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Seliane de Oliveira Pascoal
Ana Gabriela de Souza Seal

RESUMO
O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi implantado nas escolas públicas a fim de superar os diversos desafios existentes na inclusão escolar de pessoas com deficiência. O atendimento é realizado em uma sala de recursos multifuncionais, em horário inverso ao da sala comum frequentada pelo aluno. Desse modo o presente trabalho abordará a contribuição do AEE no processo de ensino/aprendizagem de alunos com deficiência auditiva**.** A discussão se dará a partir da revisão bibliográfica, como também da observação e entrevista realizada com a professora da escola escolhida para verificar a acessibilidade da sala de AEE: a atuação do professor, formação acadêmica e outras questões feitas na entrevista. Através da pesquisa constatamos que o atendimento educacional especializado tem grande relevância no desenvolvimento do aluno com deficiência auditiva/surdez, tendo em vista que os materiais e recursos utilizados levará o aluno a ter um melhor desenvolvimento e aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: ATENDIMENTO; SURDEZ; APRENDIZAGEM..

ABSTRACT

The Specialized Educational Assistance (AEE) Was implemented in public schools in order to overcome the various challenges in the school inclusion of people with disabilities. The attendance is carried out in a Multifunction resource room, in reverse time to the common room frequented by the student. In this way the present work will address the contribution of AEE in the teaching / learning process of hearing impaired students. The discussion will be based on the bibliographic review, as well as the observation and interview with the teacher of the school chosen to verify the accessibility of the AEE room: The teacher's performance, academic background, and other interview questions. Through the research, we verified that the specialized educational service has great relevance in the development of students with hearing loss / deafness Given that the materials and resources used will lead the student to have a better development and learning.

Key words: Attendance; deafness; learning.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

A sociedade tem passado por muitas transformações ao longo dos anos, enfrentando assim grandes desafios no que diz respeito à inclusão social de pessoas com deficiências que influenciou diretamente na educação, que, por sua vez, tem tentado se adequar às novas exigências da sociedade.

Neste sentido Alves (2010) afirma que:

> [...] Muitos desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagens consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez, nas escolas públicas e particulares.

Nesta perspectiva notamos que o ambiente escolar tenta se adequar as novas propostas educacionais para promover a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, dando-lhes as condições necessárias para seu desenvolvimento. O decreto 5.626 de 2005 discute acerca do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência auditiva na escola comum e determinam que todos esses alunos tenham o direito a uma educação bilíngue durante todo seu processo educativo.

Neste sentido a escola deve promover ao aluno com surdez a aprendizagem de duas línguas: a Língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa, sendo a LIBRAS considerada como língua natural do surdo e a língua portuguesa como a segunda língua, pois assim ele poderá participar ativamente das aulas e desenvolver seu potencial cognitivo, social, afetivo e linguístico.

Nesta perspectiva Júnior e Bedaque (2015, p.33) apontam que:

> O atendimento educacional especializado bem como a comunidade escolar deverá reconhecer a LIBRAS como língua natural do surdo, considerando o ensino da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como a segunda língua.

Sendo assim é de fundamental importância para o aluno com deficiência auditiva ter a possibilidade de aprender nas turmas regulares de ensino juntamente com os demais alunos podendo contar com o auxílio de um intérprete na sala de aula e no atendimento educacional especializado para uma melhor comunicação.

Dessa forma este artigo tem como objetivo norteador discutir acerca das contribuições do atendimento educacional especializado para alunos com deficiência auditiva, bem como mostrar o histórico da educação das pessoas com surdez no Brasil.

Diante desse contexto surgiu o interesse pela temática, como também a partir das discussões acerca da deficiência auditiva no curso de atendimento educacional especializado da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. Outro fator importante é o crescente número de pessoas com deficiência auditiva nas escolas e universidades da rede pública de ensino. Neste sentido cabe a nós, enquanto profissionais da educação a reflexão sobre a forma de inserção

ISBN: 978-85-5757-065-8

da pessoa com deficiência auditiva no ambiente escolar, e se realmente acontece à inclusão de maneira eficaz.

Desse modo compreendemos a necessidade de um atendimento satisfatório aos alunos no atendimento educacional especializado – AEE. Desta forma, a inclusão de pessoas com deficiência auditiva torna-se um grande desafio para o professor de AEE. A inclusão da pessoa surda é relevante, uma vez que ao longo dos anos foram vistos como incapazes ou doentes.

2-A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Durante muito tempo as pessoas com deficiência auditiva não podiam exercer seus direitos de cidadãos, não podiam votar, não herdavam bens de suas famílias e nem podiam ser educados, pois eram considerados seres incapazes. Desde muito tempo a pessoa com deficiência auditiva sofre preconceito por parte da sociedade, e durante a antiguidade os sentimentos que prevaleciam eram de piedade e compaixão como nos afirma Júnior e Bedaque (2015).

Ainda de acordo com estes autores "Levaram-se muitos séculos para as pessoas com deficiência auditiva serem considerados seres humanos com direitos sociais e possuidores de intelectualidade" (JÚNIOR e BEDAQUE, 2015, p.27). No passado eram consideradas pessoas castigadas por deuses ou enfeitiçadas. E por esta razão muitos eram abandonados e até sacrificados.

No entanto a partir do século XVI surgem os primeiros educadores para surdos, começando assim, a dar os primeiros passos para a conquista dos direitos sociais para a pessoa com deficiência auditiva, dentre eles está garantido por lei o direito a educação na escola comum ou escola especializada como nos mostra a lei 10.845/2004, quando no seu Artigo 1º, mas especificamente no parágrafo II afirma que deve ser garantido ao aluno "[...], progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular".

A língua de sinais passou a ser utilizada no século XVIII na Europa e logo se expandiu para os Estados Unidos, o que facilitou a comunicação dos surdos conquistando assim sua autonomia e passando a ter responsabilidade social. No Brasil, neste mesmo século as pessoas com deficiência auditiva iniciam a organizações de associações de surdos que surgem a partir da necessidade de um espaço para se unirem e resistirem às práticas dos ouvintistas que não respeitavam a cultura deles como nos afirma Strobel (2009).

Inicialmente estas associações de surdos tinham a finalidade de prestar assistência aos surdos mais pobres que estavam passando por problemas relacionados á doença, morte e desemprego, tendo em vista que no século XVIII o padrão de vida era muito baixo. Mas tarde começam a ocorrer algumas transformações, mesmo que ainda timidamente.

No século XIX teve início a educação de surdos no Brasil com a fundação do instituto nacional de pessoas surdas em 1857. A metodologia utilizada inicialmente para ensinar aos surdos no instituto era a leitura de lábios, e foi aos poucos sendo modificada de acordo com o padrão de educação europeu. (MOURA, 2000, p.195).

No entanto neste mesmo período a surdez passou a ser considerada uma doença que necessitava ser curada, e a língua de sinais passou a ser vista como destruidora da linguagem. Nesta perspectiva Moura (2000, p.195) nos afirma que "consolidou-se em nosso país a visão de que a surdez era uma doença que deveria ser curada. A fala foi valorizada na mesma proporção que a

ISBN: 978-85-5757-065-8

língua de sinais foi percebida como destruidora da linguagem".

Devido a esse pensamento equivocado sobre a surdez, alguns profissionais passaram a defender a oralização do surdo, o que veio a causar nessas pessoas o sentimento de incapacidade diante da sociedade ouvinte (MOURA, 2000, p.195).

Foi a partir do congresso de Milão em 1880 que a língua de sinais foi extinta de vez da educação para surdos, e consequentemente o oralismo foi sendo imposto às pessoas surdas, ganhando força a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Strobel (2008) "A modalidade oralista baseia-se na crença de que é a única forma desejável de comunicação para o sujeito surdo, e a língua de sinais deve ser evitada a todo custo porque atrapalha o desenvolvimento da oralização".

Neste sentido as pessoas com surdez ficaram impedidas de se comunicarem pela língua de sinais, sendo essa sua língua natural, e passou a utilizar outros métodos impostos pela sociedade ouvinte, dentre eles o método do oralismo que consiste em ensinar aos surdos a usarem a linguagem oral para se comunicarem (STROBEL, 2008)

Em meados da década de 60 a língua de sinais volta a ser utilizada pelos surdos associada com a oralização, passando a ser reconhecida e valorizada pela sociedade ouvinte, no entanto depois de anos sendo marginalizada e oprimida deixou um imenso atraso cultural, educacional e social ao surdo (STROBEL, 2009).

Neste contexto, após muitas lutas e conquistas pela comunidade surda, a LIBRAS foi reconhecida como língua oficial das comunidades surdas no Brasil a partir da criação da lei federal nº 10.436. De acordo com esta lei no Art. 1º paragrafo único:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Dessa forma a LIBRAS apresenta relevância inquestionável para a comunidade surda, pois é através dela que o surdo se apropria da cultura, estabelece relações sócio-afetivas e ainda pode desenvolver sua aprendizagem no mesmo patamar das pessoas ouvintes. E de fundamental relevância que as escolas regulares desenvolvam uma educação bilíngue para as pessoas com surdez durante todo seu processo educativo, a LIBRAS como sua língua natural e a língua portuguesa como a segunda língua.

Nesta metodologia de ensino denominada de bilinguismo a linguagem oral não é relevante na inserção comunicativa do surdo, pois valoriza o ensino da língua de sinais aos surdos, como também o ensino da linguagem dos ouvintes através da fala e da escrita, proporcionando assim uma maior possibilidade de comunicação e desenvolvimento. (MOURA, 2000, p.195)

Neste sentido percebemos que o surdo passou a ter direito ao ensino da LIBRAS na escola comum, no entanto a língua brasileira de sinais não substitui o ensino da língua portuguesa, devendo esta ser mantida no currículo de ensino para surdos, uma vez que elas se complementam na educação do surdo.

Com a garantia do direito do ensino da LIBRAS ao surdo na escola comum, dar-se início a formação de docentes para atuarem na educação básica e superior, podendo ser realizada

ISBN: 978-85-5757-065-8

nos cursos de letras - libras para professores das series finais do ensino fundamental e em cursos de pedagogia ou curso normal superior para professores da educação infantil e series iniciais do ensino fundamental.

Neste sentido a Politica Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, diz que:

> A Lei nº10. 436/02 reconhece a Língua brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinados que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (BRASIL, 2008, p.9).

Mesmo com todo avanço da educação para surdos no Brasil, as leis ainda não são suficientes para garantir um ensino de qualidade para as pessoas surdas, tendo em vista que a as práticas educativas estão na maioria das vezes voltadas para os ouvintes. Dessa forma percebemos que a LIBRAS sendo a língua natural dos surdos, devendo então ser adquirida primeiro, e a partir dela o surdo poderá entrar em contato com a língua portuguesa.

Daí a importância do aluno com deficiência auditiva/surdez ter a LIBRAS, inserida em seu currículo escolar, pois contribuirá no desenvolvimento da aprendizagem e facilitará o processo de inclusão. A seguir discutiremos acerca do atendimento educacional especializado para alunos surdos.

2.1 O Atendimento Educacional Especializado para Surdos

A pessoa com deficiência auditiva depara-se com muitos desafios para participarem da educação escolar, isso ocorre em decorrência da estruturação curricular inadequada para o ensino de pessoas surdas, neste sentido torna-se fundamental o acompanhamento especializado para ajudar na superação destas dificuldades, tendo assim a possibilidade de aprender em turmas comuns de ensino regular.

Neste sentido o atendimento educacional especializado- AEE trabalha na perspectiva de proporcionar ao aluno com deficiência acessibilidade e permanência na escola comum, uma vez que busca metodologias que facilitem sua aprendizagem e valorize suas habilidades. É necessário que ao aluno com deficiência seja assegurado não apenas o acesso à escola, mas também a permanência e continuidade dos estudos destes alunos.

É importante que o professor do AEE considere e atenda as especificidades do aluno com deficiência auditiva/surdez utilizando recursos didáticos que facilitem o desenvolvimento da sua aprendizagem, atuando sempre em parceria com professores da sala comum, família e também com outros profissionais: fonoaudiólogo, psicopedagogo, psicólogo, interprete de LIBRAS e outros se necessário.

Neste sentido notamos a relevância do trabalho em conjunto de todos os profissionais da escola para que possam identificar as diferenças especificas do aluno com deficiência auditiva/surdez, tendo em vista que existem particularidades entre o aluno com deficiência auditiva e o aluno surdo como nos afirmam Júnior e Bedaque (2009, p.33):

ISBN: 978-85-5757-065-8

> No caso dos alunos com deficiência auditiva que utilizam aparelhos auditivos ou possuem implante coclear apresentando boas possibilidades de desenvolvimento da linguagem oral, o professor do AEE deverá reconhecer as necessidades advindas em sala de aula e nos demais espaços educativos [...] Para os alunos surdos o Atendimento Educacional Especializado contribuirá na escolaridade considerando, principalmente, o aprendizado, valorização e uso da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa escrita, conforme determina o Decreto 5.626/2005.

A inclusão do aluno com deficiência auditiva/surdez requer todo um planejamento de toda a equipe pedagógica da escola, a fim de promover ações que viabilizem sua aprendizagem, tendo em vista as particularidades de cada aluno. De acordo com a resolução 04/2009 são funções do professor de AEE:

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos,de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesta perspectiva cabe ao professor de AEE elaborar e executar um plano de atendimento especializado para o aluno com deficiência auditiva/surdez tendo como principio suas singularidades, respeitando sua forma de aprendizagem e contribuindo com o seu desenvolvimento cognitivo e social.

A fim de entender melhor como funciona e qual a relevância da sala do AEE no atendimento de alunos com DA, mostraremos a seguir a pesquisa realizada em uma escola pública municipal, onde realizamos a observação da instituição e uma entrevista com a professora do AEE.

3-METODOLOGIA

A pesquisa tem caráter empírico de cunho qualitativo. Será realizada com uma professora do Atendimento Educacional Especializado de uma escola da rede pública de ensino de Mossoró-RN. Sendo realizada a observação da sala do atendimento educacional especializado e uma entrevista com a docente que atua no atendimento de alunos com deficiências.

A escola observada funciona em três turnos, no período da manhã funciona a educação infantil e o ensino fundamental das series iniciais, durante o turno vespertino o fundamental das series finais e a noite atualmente têm o curso pró-jovem destinado a jovens que desejam se profissionalizar.

Durante a observação desta instituição foi possível verificar que é bastante ampla, possui oito salas de aula, sala de informática, biblioteca, cozinha, pátio com bastante espaço, campo de futebol, secretaria, sala da diretora, sala de professores, três banheiros, sendo que nenhum desses

ISBN: 978-85-5757-065-8

banheiros é adaptado para pessoas com deficiências, possui também uma sala de AEE que está equipada com recursos específicos destinados a atender aos alunos com diferentes deficiências e transtornos de aprendizagens, tais como computadores, jogos, cartazes informativos com o alfabeto manual em LIBRAS facilitando o ensino/aprendizagem dos alunos, entre outros. Atualmente na sala de AEE são atendidos 15 alunos, dentre esses, uma aluna com surdez.

No que tange a formação da professora, a mesma possui habilitação em pedagogia, pós-graduação em Psicopedagogia e mestrado em Educação, também já fez cursos de LIBRAS a fim de se aperfeiçoar no atendimento de surdos. A professora possui ampla experiência na área do atendimento educacional especializado e atua a 4 anos nesta instituição.

Segundo Bauer (2002) "A pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa soft. o protótipo mais conhecido é provavelmente a entrevista em profundidade". Nesta perspectiva, realizamos uma entrevista com a professora do AEE e a observação da sala de recursos multifuncionais, a fim de obter informações acerca do uso da sala de AEE em prol do atendimento aos surdos: disposição da sala, materiais específicos, possibilidades de uso pelo docente e pelos alunos.

Neste trabalho buscamos informações relevantes acerca da temática "Contribuição do Atendimento educacional especializado – AEE no processo de ensino/aprendizagem de Alunos com deficiência auditiva". Para esta pesquisa propomos um estudo qualitativo fazendo um percurso histórico da inclusão do sujeito surdo no Brasil de modo geral. Na escola procuramos identificar como ocorre o atendimento na sala de recursos multifuncionais.

Para a análise procuramos investigar o número de atendimentos de alunos surdos matriculados na escola, e a formação da docente que atua na da sala de recurso.

Para isso, elaboramos um roteiro com 09 perguntas, favorecendo certa flexibilidade e prestando informações esclarecedoras. Para Ludke e André (1986, p.12) "o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas". Em outras palavras é perceber se a realidade condiz com a verdade.

A entrevista realizada com a professora do AEE da escola pública municipal de Mossoró-RN apresentam as seguintes questões:

1- Há atendimento educacional especializado de alunos com deficiência auditiva/surdez na sala de recursos multifuncionais da escola? Há um quantitativo fixo de alunos acompanhados?
2- Qual a frequência semanal de atendimentos nas salas de AEE com alunos com DA?
3- Quais as vantagens de se ter disponível uma sala de AEE para o atendimento desses alunos?
4- Os alunos com deficiência auditiva/surdez que são atendidos no AEE são usuários da língua brasileira de sinais- LIBRAS?
5- Você tem conhecimento da LIBRAS e utiliza esta durante os atendimentos? Como?
6- Quais os recursos didáticos privilegiados por você no atendimento do aluno com deficiência auditiva/surdez? Como você faz uso desses com cada caso?
7- Qual a relevância de uma formação especializada para o atendimento nas salas de

ISBN: 978-85-5757-065-8

AEE especificamente no que diz respeito aos alunos com DA?

8- Os alunos com deficiência auditiva/surdez da escola têm o auxilio de intérprete de LIBRAS durante o atendimento na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula comum?
9- Para você enquanto profissional do AEE, qual a contribuição do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência auditiva/surdez?

Buscando um caminho que nos leve a alcançar os objetivos definidos procuramos realizar uma abordagem visando uma aprendizagem significativa. Os recursos utilizados numa pesquisa bibliográfica nos ajuda a compreender a realidade e as necessidades, neste caso, o lócus da pesquisa: a escola.

A pesquisa buscou analisar e compreender a contribuição do Atendimento Educacional Especializado – AEE em uma sala de recursos multifuncionais de uma escola da rede municipal de Mossoró – RN. Realizamos visitas e solicitamos que o titular da sala de recursos respondesse a entrevista proposta.

A referida escola possui sala de recursos e atende a criança surda. Engloba as diversas áreas na mesma sala, tais como: deficiência visual (DV), deficiência auditiva (DA), deficiência Intelectual (DI), etc. os atendimentos ocorrem de acordo com cada especificidade. O atendimento respeita um cronograma com os dias e horários dos atendimentos dos alunos.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Durante a entrevista realizada com a professora que atende na sala de AEE de uma escola pública do município de Mossoró-RN foram feitas 09 perguntas, em seguida realizamos a análise de cada resposta. A primeira pergunta versou sobre a existência de atendimentos a alunos com deficiência auditiva/surdez na sala de recursos multifuncionais da escola e se há um quantitativo fixo de alunos acompanhados? A professora afirmou que: "Atende alunos surdos e que não há uma quantidade fixa, vai depender da demanda da comunidade escolar". Desse modo percebemos que existe a procura de alunos surdos pelo atendimento educacional especializado na escola e que são atendidos regularmente.

A segunda pergunta questiona sobre a frequência semanal de atendimentos realizados na sala de AEE com alunos com DA? Segundo a docente o atendimento acontece duas vezes por semana, sendo 1 hora cada atendimento. O atendimento é realizado conforme o plano de atendimento aos alunos. Desse modo observamos que a partir do plano de atendimento são definidos os dias e o tempo de cada atendimento oferecido aos alunos com deficiências, e que segundo a docente do AEE pode variar de acordo com a necessidade de cada aluno atendido.

Na terceira pergunta foi questionada sobre: Quais as vantagens de se ter disponível uma sala de AEE para o atendimento desses alunos? Ao responder a essa questão a professora frisou acreditar que:

> A sala de recursos facilitará no processo de ensino e aprendizagem do aluno com DA, pois o caráter pedagógico desse atendimento é suprir a necessidade do aluno, a fim de assegurar o direito de acesso a recursos que possam potencializar

ISBN: 978-85-5757-065-8

> suas capacidades e promover o seu desenvolvimento e aprendizagens, e consequentemente essa ação conduzirá o aluno a sua emancipação.

Nesta perspectiva Alvez (2010) diz que: "O AEE para alunos com surdez, na perspectiva inclusiva, estabelece como ponto de partida a compreensão e o reconhecimento do potencial e das capacidades dessas pessoas, vislumbrando o seu pleno desenvolvimento e aprendizagem". Assim percebemos que a sala do AEE funciona como um importante recurso para a inclusão de pessoas com DA, pois propicia as condições necessárias para promover a aprendizagem, e desenvolvimento através de metodologias e recursos adequados as suas necessidades.

A quarta questão foi feita para sabermos se os alunos com deficiência auditiva/surdez que são atendidos no AEE são usuários da língua brasileira de sinais- LIBRAS? A resposta foi que:

> Sim, a sua comunicação é mais eficaz. Insistimos no fato de que todo indivíduo surdo precisa ter uma forma de comunicação, seja ela a fala ou a língua de sinais, pois essa comunicação fará o elo entre o indivíduo e o mundo. A abordagem utilizada atualmente na educação das pessoas com surdez é o bilingüismo. Preconiza a aquisição de duas línguas: A primeira língua a de sinais. (Língua materna dos surdos). E a segunda o português oral ou escrito.

De acordo com a resposta da professora e com os textos estudados para a construção deste trabalho, percebemos que é de grande relevância para o aluno com surdez ter uma educação bilíngue durante seu processo educativo, tendo em vista que pode haver uma melhor comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes, potencializando assim seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e afetivo, uma vez que torna-se mais fácil para a pessoa com surdez utilizar a língua de sinais para comunicar-se e para adquirir outras aprendizagens necessárias a sua vivência em sociedade.

Na quinta questão procuramos saber se a professora tem conhecimento da LIBRAS e se utiliza esta durante os atendimentos? Como? A resposta é a seguinte:

> Sim, já fiz cursos de LIBRAS e formação continuada para facilitar a minha comunicação com meus alunos surdos. Apesar das minhas buscas nas formações ainda sinto dificuldade. Porém o atendimento na sala de recursos é trabalhado a língua portuguesa, mas a língua de sinais fará o elo entre o aluno surdo e o professor na comunicação do processo de ensino-aprendizagem.

Mediante a resposta percebemos que a profissional tem buscado se capacitar para atender melhor aos alunos com surdez, mas ainda não realiza o atendimento utilizando a LIBRAS e sim a língua portuguesa, pois a mesma revela ter dificuldades em se comunicar através da língua de sinais. Nesta perspectiva (STROBEL, 2008 p.35) diz que "A educação de surdos, seja na escola de surdos, seja a inclusão deve determinar e controlar, segundo a lei, a presença da língua de sinais garantindo sua proficiência entre os professores, funcionários e demais membros do contingente escolar".

A sexta questão indaga a respeito de quais os recursos didáticos privilegiados por você no atendimento do aluno com deficiência auditiva/surdez? Como você faz uso desses com cada caso?

> Na educação dos surdos, a adequação do ensino da língua portuguesa ocorre

ISBN: 978-85-5757-065-8

> por meio de práticas metodológicas de ensino de segundas línguas e o uso de recursos visuais. Nesta perspectiva organizamos a sala de recursos respeitando os seguintes princípios: Riqueza de recursos visuais (imagéticos), amplo acervo textual em língua portuguesa, dinamismo e criatividade na elaboração das atividades. Nesse atendimento, focamos o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático, e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados as palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos. Minha aluna com surdez no qual trabalho faz leitura labial e utilizamos recursos visuais de comunicação para servir de apoio à informação transmitida oralmente (desenho, leitura, vídeo, cartaz, etc.).

Tendo com base a resposta desta questão percebemos que a aluna não utiliza a LIBRAS para se comunicar, a mesma faz leitura de lábios e a professora utiliza recursos visuais de comunicação para servir de apoio. No entanto sabemos que é de grande importância a aluna conhecer e utilizar a LIBRAS na comunicação, tendo em vista que essa é língua natural do surdo e ao utilizar a língua de sinais poderá superar suas dificuldades de comunicação. Nesta perspectiva Junior e Bedaque (2015) afirmam que [...] o ensino da LIBRAS deve ser presença obrigatória na escola.

Na sétima pergunta procuramos saber qual a relevância de uma formação especializada para o atendimento nas salas de AEE especificamente no que diz respeito aos alunos com DA? A professora respondeu que:

> O profissional só dar conta se ele tiver esta formação especializada para poder atender as especificidades desta clientela. A diversidade escolar hoje exige uma formação continuada que nos capacitem a atuar de forma responsável. Além dessa formação específica é necessário ter a humanização, pois é muito importante para contribuir com o sucesso escolar desses alunos. Portanto somente o conhecimento não basta precisarmos ter sensibilidade para atuarmos juntos na defesa dos direitos das pessoas com deficiências.

Através desta resposta, refletirmos acerca da relevância do atendimento educacional especializado para alunos com DA. Não se trata apenas aplicar metodologias que desenvolva sua aprendizagem, mas de contribuir com seu desenvolvimento social a fim de inseri-lo na sociedade.

A oitava pergunta foi: Os alunos com deficiência auditiva/surdez da escola têm o auxílio de intérprete de LIBRAS durante o atendimento na sala de recursos multifuncionais e na sala de aula comum? A docente disse que:

> Não, ainda não temos profissionais suficientes na rede com essa formação para atender nossa clientela com surdez. Temos um grupo de profissionais que faz rodízio nas escolas para orientar os alunos e professores facilitando a comunicação. Mas mesmo assim não atende a necessidade e o direito do aluno em ter um intérprete na sala de aula. A lei que da direito ao aluno surdo ter um interprete na sala de aula ainda continua no papel.

Ao analisar essa resposta percebemos que a aluna com surdez não esta tendo atendimento de forma adequada, pois sem intérprete o ensino de LIBRAS fica impedido de comunicar-se através da sua língua natural, tendo que utilizar outros recursos para socialização no ambiente escolar.

Nesta perspectiva a lei 13.146/2015 determina em seu artigo 28 a garantia de: "Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e

ISBN: 978-85-5757-065-8

interpretes de LIBRAS [...]". Com estes profissionais os alunos terão um melhor desenvolvimento da aprendizagem.

Na ultima pergunta a professora foi questionada sobre a contribuição do atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência auditiva/surdez, segundo a sua resposta:

> As pessoas com surdez enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, decorrentes da perda de audição e da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez podem ser prejudicados pela falta de estímulos adequados ao potencial cognitivo, sócio-afetivo, linguístico e político cultural, tendo perdas consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem. E com o atendimento do AEE essas dificuldades poderão ser sanadas onde o aluno terá mais uma oportunidade para o acesso ao conhecimento e consequentemente um sucesso acadêmico.

Assim sendo percebemos que o atendimento educacional especializado é indispensável ao aluno com surdez, uma vez que, há uma necessidade maior de atenção deste para que possa aprender de forma efetiva como os demais alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo discutir acerca do atendimento educacional especializado de alunos com deficiência auditiva/surdez numa escola pública do município de Mossoró-RN, bem como mostrar o percurso histórico da inclusão de pessoas surdas nas instituições escolares.

A partir dos aspectos discutidos percebemos que durante muito tempo as pessoas com deficiência auditiva/surdez foram vistas como pessoas incapazes de adquirir aprendizagens e desenvolver habilidades, pois eram consideradas doentes e deficientes, e sem capacidade de realizar ações inteligentes. Durante anos a educação de pessoas com surdez foi baseada em metodologias voltadas para pessoas ouvintes, pois acreditava-se na oralização do surdo. No entanto essa ideia foi desmitificada, e a educação do surdo passou a utilizar recursos voltados para facilitar seu processo de ensino aprendizagem, dentre esses recursos esta a LIBRAS, a língua natural do surdo.

Na entrevista realizada com a docente que atua na sala do AEE, observamos que há dificuldades para atuar com alunos com surdez na escola, tendo em vista que não há um acompanhamento regular de um interprete de Libras, e a professora ainda tem muitas dificuldades com a língua de sinais. No entanto percebeu-se durante o depoimento da professora a busca de qualificação através de cursos de formação continuada para melhor atender aos alunos com surdez que são atendidos nesta instituição.

Assim sendo percebemos que é de grande importância a busca de capacitação do professor, pois assim ele estará valorizando sua formação enquanto profissional, bem como ajudando aos alunos a superarem suas limitações.

Portanto percebemos que ainda há muito a se fazer pela inclusão de pessoas com deficiência auditiva/surdez nas escolas, pois evidenciamos através deste estudo que a lei que determina o atendimento educacional especializado aos surdos nas escolas, à qual citamos anteriormente não esta sendo respeitada. Desse modo esperamos que seja revista a organização do atendimento nesta instituição para que os alunos com surdez possam de fato estar em um ambiente inclusivo.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALVEZ, Carla Barbosa. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.** Et al, Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BRASIL. Decreto 5.626. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

BRASIL. Resolução CBE/CEB nº4, de 2 de Outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 05 Out. 2009.

BAUER, Martin W. Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macêdo. **Atendimento educacional Especializado: pessoa com Surdez.** SEESP/SEED/ MEC, Brasília, 2007.

JUNIOR, Francisco Varder Braga. BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência Auditiva e o Atendimento Educacional especializado.** Mossoró: Edufersa, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A**. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter/ Fapesp, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

SEESP/MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

O PROCESSO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Sheila Maria Candida dos Santos Sousa
Maria de Lourdes Fernandes de Medeiros

RESUMO

Sabemos que, nos dias atuais, a leitura vem se tornando cada vez mais rara, porém, para os videntes, há muitos textos disponíveis e a escola muitas vezes quer trabalhar utilizando as mesmas estratégias com a pessoa com deficiência visual - DV. Pensando nessa questão, este trabalho traz reflexões sobre o processo de leitura e produção textual das pessoas com deficiência visual, destacando os desafios e possibilidades desse processo. Sabemos que há muitas ferramentas tecnológicas disponíveis e que ajudam no processo de leitura e produção textual das pessoas com DV, mas será que essas ferramentas são conhecidas de todos? Será que realmente os professores utilizam essas ferramentas? Durante o desenvolvimento do trabalho em tela buscamos refletir à luz de alguns autores, discutindo sobre a temática e dialogando sobre acessibilidade educacional. Para o desenvolvimento do nosso trabalho nos embasamos em diversos autores como Silva (2003), Kleiman (2011), Guedes e Sousa (2002), Val (2006), Neves (2007), Brandão (1997), Martins (2007), Freire (1994) dentre outros. Buscamos refletir e explorar as diversas possibilidades que a pessoa com deficiência visual tem de desenvolver seu processo de leitura e produção textual no âmbito escolar e fora dele. Nossa pesquisa é qualitativa e para melhor compreensão das nossas discussões realizamos uma entrevista com cinco pessoas com deficiência visual e confrontamos as vozes dos sujeitos, ou seja, dos entrevistados, com a discussão dos autores supracitados que debatem sobre a temática. O embasamento teórico nos ajudou muito e nos deu suporte para efetivar nossa proposta. Dessa forma, o trabalho nos possibilitou refletir, bem como compreender ainda mais as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com DV, e as diversas possibilidades que temos de estimular e permitir a leitura e produção textual desses sujeitos. Assim, constatamos que há diversas possibilidades da pessoa com DV realizar suas leituras e produções textuais e que nós devemos estar atentos a essas possibilidades na sala de aula.

Palavras-chave: LEITURA; PRODUÇÃO TEXTUAL; DEFICIÊNCIA VISUAL.

RESUMEN

Sabemos que en los días actuales la lectura está cada vez más rara, pero, para los videntes, hay muchos textos disponibles y la escuela muchas veces quiere trabajar de la misma forma con la persona con discapacidad visual - DV. Pensando en esta cuestión este trabajo levanta reflexiones acerca del proceso de lectura y producción textual de las personas con discapacidad visual, destacando los desafíos y posibilidades de ese proceso. Sabemos que hay muchas herramientas tecnológicas disponibles y que ayudan en el proceso de lectura y producción textual de las personas con DV, pero, ¿esas herramientas son conocida de todos? ¿Realmente los profesores utilizan esas herramientas? Durante el desarrollo del trabajo en tela buscamos reflejar a la luz de algunos autores, analizando acerca de la temática y dialogando sobre accesibilidad educacional. Para el desarrollo de nuestro trabajo nos basamos en diversos autores como Silva (2003), Kleiman (2011), Guedes e Sousa (2002), Val (2006), Neves (2007),

ISBN: 978-85-5757-065-8

Brandão (1997), Martins (2007), Freire (1994) dentre outros. Buscamos reflejar y explorar las diversas posibilidades que la persona con discapacidad visual tiene de desarrollar su proceso de lectura y producción textual en el ámbito escolar y fuera de él. Nuestra investigación es cualitativa y para una mejor comprensión de nuestras discusiones realizamos una entrevista con cinco personas con discapacidad visual – DV y confrontamos la voces de los sujetos con las discusiones de los autores supracitados que debaten acerca de la temática. El embasamiento teórico nos fortaleció mucho y nos dio suporte para efectivas nuestra propuesta. Así el trabajo nos posibilitó reflejar, como también comprender cada vez más las dificultades enfrentadas por las personas con DV, y las diversas posibilidades que tenemos de estimular y permitir la lectura y la producción textual de eses sujetos. Así constatamos que hay diversas posibilidades de la persona con DV realizar sus lecturas y producción textual y que nosotros debemos está atentos a esas posibilidades en la clase.

Palabras-clave: LECTURA; PRODUCCIÓN TEXTUAL; DISCAPICIDAD VISUAL.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que a leitura é uma porta de descoberta de um mundo visual que nos permite viajar e conhecer ambientes e universos distintos e diversificados. A leitura é um ato de cidadania, é um direito inerente a qualquer cidadão. De acordo com Silva (2003)

> Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24)

Dessa forma, percebemos que a leitura perpassa o escrito e não fica somente no papel. Nossa pesquisa foca no processo de leitura e produção textual das pessoas com deficiência visual, e visa explorar as diversas possibilidades que eles têm para explorar o mundo da leitura. Entendemos como leitura não somente decifrar frases, parágrafos e textos, mas, sobretudo numa maneira de ver o mundo e adquirir conhecimento. É por meio da leitura que construímos nossas ideias, nosso ponto de vista e, consequentemente, formulamos nossa opinião das coisas.

Com base na nossa proposta, pretendemos discutir acerca do processo de leitura e produção textual das pessoas com DV, enfocando principalmente os desafios enfrentados e as possibilidades desse processo. Nossa pesquisa visa desmistificar o pensamento de que a pessoa com deficiência visual não pode ler, que não pode participar ativamente do processo de aprendizagem, colaborando na sala de aula e formulando sua opinião a partir das leituras realizadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa em tela faremos um breve estudo bibliográfico dialogando com autores como: Silva (2003), Kleiman (2011), Guedes e Sousa (2002), Val (2006), Neves (2002), Brandão (1997), Martins (2007), Freire (1994) dentre outros e, posteriormente, discutindo e mostrando as diversas possibilidades de leitura e produção

ISBN: 978-85-5757-065-8

textual, bem como os desafios enfrentados pelas pessoas com DV nesse processo. Realizaremos também, uma entrevista com pessoas com deficiência visual, ouvindo as vozes dos mesmos. Ou seja, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa confrontando as vozes dos sujeitos envolvidos com o olhar dos autores que embasaram nosso trabalho.

Compreendemos que a linguagem permeia a relação humana e estreita laços, dessa forma o professor precisa estar atento e levar ao seu aluno as diversas possibilidades no processo de leitura.

O processo de leitura e produção textual é de suma importância para o desenvolvimento do aluno e esse desenvolvimento não se restringe somente a escola, mas, sobretudo para a vida. Dessa forma, o que se preconiza é discutir, abordar as diversas possibilidades de leitura que permeiam o mundo da pessoa com deficiência visual de forma a respeitar seus limites e potencializar seus conhecimentos no processo de aprendizagem.

2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL: Um passeio bibliográfico

A leitura está inerente a qualquer área do conhecimento humano e por isso, funciona como base para o aprendizado. Dizer que ensinar a ler é tarefa apenas do professor de língua portuguesa é negar a gama de possibilidades que outras disciplinas têm para oferecer. Não podemos limitar a prática da leitura a uma determinada área, tendo em vista que esta deve ser uma atividade relacionada a qualquer seguimento de aprendizagem, então, se não devemos estabelecer limites quando o assunto é ensinar a ler, quem se responsabilizará por essa tarefa? Sobre esse assunto, Guedes e Souza tecem o seguinte comentário:

> Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola. Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. (GUEDES e SOUZA, 2011, p. 17).

Sabemos que a responsabilidade em desenvolver habilidades em leitura recai com uma sobrecarga maior sobre o professor da língua portuguesa, no entanto quem leciona outras disciplinas não está isento de sua participação, o que é necessário é que cada profissional participe do processo de modo a possibilitar a inserção do aluno em um universo leitor, universo esse não apenas de decodificação, mas principalmente de compreensão.

> Como a capacidade de compressão não vem automaticamente, nem plenamente desenvolvida, precisa ser exercitada e ampliada em diversas atividades. [...] O professor contribui para o desenvolvimento dessa capacidade dos alunos quando: a) lê em voz alta e comenta ou discute com eles o conteúdo e usos dos textos lidos; b) proporciona a eles familiaridade com gêneros textuais diversos [...], lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma; c) abordar características gerais desses gêneros [...];

ISBN: 978-85-5757-065-8

> d) instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem os 'não ditos' do texto, a descobrirem e explicarem os porquês, a explicitarem as relações entre o texto e o título. (VAL, 2006, P. 21)

Cientes de que ensinar a ler não compete apenas ao professor de língua portuguesa, é importante termos em mente que, independente da área, o professor só estará habilitado a ensinar a ler se ele mesmo for um leitor assíduo, afinal como ensinarmos algo que não estamos familiarizados? De acordo com Neves (2007, p. 14) "Professores leitores (...) são a chave de qualquer possibilidade de mudança nas práticas tradicionais e repetitivas de leitura". Nesse sentido, é necessário que o professor sirva de base para o aluno, se ele enquanto educador consegue demonstrar afinidade pela prática da leitura, e ainda demonstra domínio daquilo que ensina, aquele que estará recebendo seus ensinamentos, no caso o aluno, certamente tentará segui-lo.

No tocante à leitura como tarefa inerente a todas as áreas, surge outro aspecto também merecedor de muitas atenções, a leitura para pessoas com deficiência visual, que em virtude de sua necessidade exige formas diferentes para o desenvolvimento da leitura, seja ela textual ou não. A leitura, nas suas mais variadas formas, trará varias oportunidades para o deficiente visual, entre elas podemos ressaltar a aquisição do conhecimento, a ampliação dos horizontes, e ainda outra forma de perceber o mundo, e conforme Lopes e Dulac (2002, p. 45) "ler o mundo pode significar apropriar-se de diversas formas de pensar que ecoam neste planeta e das diversas formas de explicar os fenômenos que ocorrem em nosso cotidiano".

Partilhando da ideia da educação inclusiva, na qual se defende a inclusão dos alunos em classes regulares, temos que criar alternativas, bem como explorar recursos já existente para efetivar o processo participativo dos alunos com deficiência visual/cegueira nas atividades de sala de aula. Martins nos diz que:

> A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar as condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou proporcionar acesso aos livros. Trata-se, antes de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2007, p. 34)

A deficiência visual é o comprometimento parcial ou total da visão. Segundo critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a deficiência visual pode ser classificada em: cegueira e baixa visão. A cegueira se caracteriza quando não existe qualquer percepção de luz. Nesse caso, o sistema Braille, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais. A baixa visão, que pode ser leve, moderada ou profunda, pode ser compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios, com o

ISBN: 978-85-5757-065-8

auxílio de bengalas e de treinamentos de orientação.

As pessoas com deficiência visual querem ter acesso às mesmas informações que os videntes,[1] porém a perda do sentido da visão restringe esse acesso. Por isso é preciso adequação de alguns materiais. No caso da leitura há muitas alternativas que podem ser feitas, as quais detalharemos mais a frente.

Se observarmos a leitura de uma imagem para pessoa com deficiência visual abordaremos a questão do audiodescritor. Este irá fazer apenas a descrição da imagem cabendo à pessoa com deficiência visual/cegueira interpretar, compreender, analisar, etc., pois, ele é o agente principal desse processo. Esse é só um pequeno exemplo do trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula de forma que todos participem das mesmas atividades e com as mesmas oportunidades.

O sistema Braille é outra opção de leitura e escrita da pessoa com DV. O Braille é um sistema de leitura em alto-relevo e foi inventado na França por Louis Braille, um jovem cego. O referido sistema é utilizado até hoje para alfabetizar crianças cegas e é muito importante na vida para a aprendizagem da pessoa cega.

Fazendo uso dessas ferramentas que proporcionem à inclusão, o educador abre portas para leitura em diversas áreas. No caso da leitura tátil, esta pode ser muito bem aplicada na disciplina de geografia, fazendo com que os alunos com deficiência visual/cegueira participem efetivamente das atividades de sala de aula. Sabemos que esse tipo de leitura não é uma tarefa simples, pois exigirá muita atenção e sensibilidade, outros sentidos serão mais utilizados em busca de uma construção de sentidos, no entanto, "oportunizar/possibilitar leitura e escrita pela geografia (...) pode ser prazeroso e colaborar na formação de pessoas mais atentas para entender o mundo e participar na transformação do mesmo". (REICHWALD, 2002, p. 69).

Temos também a leitura desenvolvida pelo Ledor, pessoa que faz leitura para a pessoa cega. Portanto há muitas alternativas, basta o professor fazer bom uso delas e desenvolver seu trabalho de forma a proporcionar participação efetiva das pessoas com DV e o que é ainda melhor, proporcionar o aprendizado.

A leitura é um processo de apreensão/compreensão de algum tipo de informação armazenada num suporte e transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem. O código pode ser visual, auditivo e inclusive táctil, como o sistema Braille. Convém destacar que nem todos os tipos de leitura se apóiam na linguagem, é o caso, por exemplo, dos pictogramas ou ainda das partituras de música.[2] Para Infante Infante (2000, p.57) a leitura "é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade". Assim percebemos que o processo de leitura é algo bem mais profundo do que o simples contato com o escrito e nos permite estruturar, formular e expor nosso ponto de vista do mundo em que vivemos.

Para ampliar ainda mais nosso debate vemos também a leitura como o modo de ver o

1 Que ou pessoa que vê, em contraposição a pessoa cega In Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, https://www.priberam.pt/dlpo/vidente [consultado em 13-07-2017].

2 Conceito de leitura - O que é, Definição e Significado http://conceito.de/leitura#ixzz4hCRQlNTN

ISBN: 978-85-5757-065-8

mundo de perceber o que está ao nosso redor, leitura de ambientes, de pessoas, de situações, dentre outras possibilidades. Haja vista que; no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos (ORLANDI, 2009, p.21).

Para estimular a leitura precisamos permitir que nosso aluno tenha contato com os mais diversos gêneros textuais existentes, bem como seja estimulado a leituras diversificadas.

De acordo com Freire (1994, p.11), a "leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente". Dessa forma a leitura da palavra não anula o conhecimento de mundo do nosso aluno, mas devem andar juntos e complementarem a construção do conhecimento do sujeito envolvido no processo.

A leitura é, portanto o contato do sujeito com o mundo. É por meio desse contato que interagimos que nos expressamos e mais que isso, que formamos nosso ser. Ou seja, ler é questionar. A partir do momento que lemos interagimos com o autor, ao mesmo tempo em que expressamos nosso olhar acerca do que está sendo lido. E fazemos contato interativo com o mundo. Para Brandão (1997, p. 22),

> Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra mas também como leitura de mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de interligar o mundo e nele atuar como cidadão.

É na leitura que os sujeitos estreitam e constroem suas relações sociais, seja na escola, na família ou em qualquer espaço social em que esteja inserido. A leitura torna-se, portanto importante na vida do sujeito a partir do momento em que ele cria o hábito de ler e faz desse hábito algo prazeroso em sua vida, algo que lhe permite conhecer novas culturas, novos costumes e novas pessoas.

Contudo, o processo de leitura não é algo que se realiza somente na escola, mas, sobretudo na família, por isso é muito importante à participação familiar na construção da aprendizagem humana.

A produção textual é a expressão do que se apreendeu da leitura, é o resultado do entendimento e compreensão do que se estudou e/ou pesquisou. A produção textual requer leitura, análise, compreensão e organização das ideias.

É notório, portanto, que não se produz sem leitura. É preciso ter uma base bibliográfica boa para se produzir bons textos, é preciso conhecer bem os diversos gêneros textuais, bem como as diversas possibilidades de produção para levarmos adiante uma produção textual.

Faz-se necessário articular bem as ideias, conhecer os elementos que fazem parte da construção textual que são a coesão e coerência. Estes elementos facilitam e embelezam o texto, dando a ele sentido e beleza estética. De acordo com Guimarães (2009, p. 15) "Do texto bem-arquitetado com estruturas bem formalizadas e, por conseguinte, capazes de veicular sentidos, decorrem a coesão e a coerência – que são as dimensões constitutivas do texto."

De acordo com Antunes (2005, p. 35) Escrever é uma atividade que retoma outros

ISBN: 978-85-5757-065-8

textos, isto é, que retoma a outros dizeres. Ou seja, escrever requer leituras prévias acerca do tema que se pretende escrever, é preciso ouvir outras vozes, conhecer outras opiniões para construir a nossa.

2.1 Metodologia

Para realização da nossa pesquisa fizemos um estudo bibliográfico, buscando compreender de forma detalhada como se dá o processo de leitura e produção textual, bem como pesquisar acerca das diversas possibilidades de participação das pessoas com deficiência visual nesse processo.

Em nosso estudo percebemos que muitos autores se resumem a apenas explanar acerca da leitura de textos e a escrita normatizada nos padrões que conhecemos e temos acesso na escola. Assim fomos explorar por meio observatório, bem como a partir de entrevista com pessoas com deficiência visual as diversas possibilidades de produção que podem ser desenvolvidas para colaborar no processo de aprendizagem destas, buscando conhecer o processo escolar dos entrevistados, como também que recursos utilizavam para ler e produzir seus textos.

Não podemos omitir nesse processo as grandes possibilidades que temos com o uso das tecnologias assistivas. De acordo com Bersch & Tonolli

> Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e conseqüentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH & TONOLLI, 2013)

Dessa forma elas irão contribuir com o trabalho do professor, visando proporcionar autonomia da pessoa com deficiência não só no ambiente escolar, mas na sua atuação social na vida.

Para desenvolver nosso trabalho além da pesquisa bibliográfica ouvimos algumas pessoas com deficiência visual, pois compreendemos ouvir as pessoas com DV é a melhor maneira de embasar nosso trabalho e compreendermos o processo de leitura e produção textual realizado pelos mesmos.

Os participantes da nossa pesquisa são pessoas com deficiência visual (cegueira e baixa visão), sendo quatro homens e uma mulher com idades entre 25 e 35 anos. Quanto a escolaridade dos mesmos, dois deles tem curso superior completo e três estão cursando graduação. Elaboramos dez perguntas (em anexo) para compreender como foi o processo escolar dos entrevistados. Identificaremos os entrevistados como A, B, C, D e E.

2.2 Resultados/Discussão

No primeiro tópico explanamos acerca do processo de leitura e produção textual nas suas mais diferentes nuances. Porém, o que queremos abordar nesse tópico é como as pessoas

ISBN: 978-85-5757-065-8

com Deficiência visual desenvolvem suas produções textuais e suas leituras.

Conhecemos a leitura de forma ampla apenas por textos escritos, mas seria possível a uma pessoa com DV ler textos escritos? Sim, é possível, mas como? Por meio de um Ledor, mas o que é um Ledor? Ledor é uma pessoa que lê para um DV, nesse ato duplo não necessariamente o ledor é leitor, ele pode realizar a leitura sem adentrar no sentido do texto, ou seja, pode desenvolver uma leitura técnica, utilizando técnicas de leitura para que o receptor – nesse caso a pessoa com DV – compreenda o que está sendo lido. Outra possibilidade de leitura de textos é por meio de leitores de tela. Mas o que é isso? Leitores de tala são softwares que são instalados nos computadores para realizar a leitura. Com ele a pessoa com DV ler textos, navega na internet, ou seja, explora o computador, fazendo uso das tecnologias.

A pessoa com deficiência visual também pode ler textos em Braille, bem como produzi-los nesse sistema. Pode também digitar no computador com o apoio do leitor de tela (NVDA, Jaws...), como também ter o apoio de um escriba. Ela pode ainda oralizar suas produções, gravar seus textos, ou seja, há uma diversidade de alternativas para a pessoa com DV realizar leitura e desenvolver seus textos. Como bem nos mostra o entrevistado "D" quando perguntado sobre Quais as ferramentas e/ou tecnologias ajudaram no seu processo de leitura e produção textual na escola e fora dela? Ele disse; "No ensino fundamental, basicamente foi a oralidade"; o entrevistado "A" disse que com ele esse processo era desenvolvido com a escrita, mesmo escrevendo fora das linhas, já o entrevistado "C" relata que, utiliza leito de tela (jaws), scanners, celulares com leitor de tela, programas de scanear livros digitais etc. Assim, percebemos que cabe a nós professores vislumbrar essas possibilidades e permitir que nosso aluno avance, produza, participe, seja protagonista de seu saber. Temos ainda a possibilidade de leitura tátil, de materiais produzidos na escola e, até mesmo, produzidos por instituições especializadas.

As tecnologias aqui citadas contribuíram com o processo de leitura e produção textual das pessoas com deficiência visual, abrindo caminhos e possibilidades, com independência e autonomia. A tecnologia pode ser produzida pelo professor, ou também comprada, o que importa é a possibilidade que se abre ao nosso aluno, quando permitimos a ele o acesso à informação.

Para conhecer melhor como esse processo se dá, realizamos uma entrevista com algumas pessoas com deficiência visual e, na nossa primeira pergunta, buscamos compreender como foi o processo escolar dos entrevistados. Todos os entrevistados falaram da questão do preconceito, bem como o fato da falta de políticas públicas, bem como acessibilidade nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Destacamos a fala do entrevistado "A", quando nos disse que, seu processo escolar "Foi perpassado por lutas, superações e aflições, como, por exemplo, o bullying".

Constatamos em nossa pesquisa que o processo de leitura e produção textual das pessoas com deficiência visual entrevistadas, não foi fácil, porém possível mediante as diversas alternativas e possibilidades de desenvolvimento desse processo. Na fala do entrevistado "C" percebemos a importância do Braille em sua vida, pois, embora tenha iniciado seu processo de alfabetização tardio, ressalta o quanto é importante à escrita Braille para a pessoa cega.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Ele nos diz que quando aprendeu o Braille lia bastantes livros e que suas produções no ensino fundamental eram praticamente por meio do sistema Braille. Vejamos que ele nos diz:

> Quando aprendi o Braille, passei a ler bastante, pois no centro de apoio tinha diversos livros, com diversos assuntos: português, história, geografia, crônicas, atlas etc [...] No ensino fundamental e médio, quase sempre utilizava o braile para escrever e ler. Em casa, usava prancheta, punção e regletes, que são materiais necessários para produzir um texto em braile. No centro de apoio, a gente utilizava a máquina braile, que permitia uma maior rapidez na produção de texto. (Fala do entrevistado C, 2017).

Portanto, percebemos o quanto o Braille é importante na vida da pessoa com DV e o quanto pode ser colaborativo com o trabalho do professor em sala de aula. Hoje temos diversas tecnologias, mas esse fato não anula a importância da aprendizagem do sistema Braille.

Constatamos, também, por meio das falas dos entrevistados, que o Ledor é muito importante no processo de leitura, pois desenvolve uma leitura não mecanizada como acontece com os leitores de tela. Eles também utilizam leitores de tela em computadores e nos celulares. Em suma, podemos dizer que hoje existem muitas ferramentas tecnológicas que ajudam no processo de leitura e produção textual das pessoas com DV, mas nem sempre foi assim, por isso eles relatam as dificuldades enfrentadas na escola e na vida, bem como o olhar do outro sobre sua necessidade. Devemos, portanto, buscar evidenciar o potencial dessas pessoas e, enquanto educadores, desenvolver metodologias que ajudem no processo educacional das pessoas com DV e lhes proporcione autonomia na escola e na vida.

O que fica evidenciado em todas as falas é a questão da falta de adaptação nas atividades, à questão do despreparo das escolas, bem como as diversas ferramentas existentes que podem ajudar a pessoa com DV no processo de leitura e produção textual. Um ponto bem relevante é a questão de se trabalhar com a oralidade, como bem destaca o entrevistado “D” em sua fala. O entrevistado “D” também destaca o trabalho do ledor, mas diz que prefere usar os leitores de tela, pois dão a ele mais autonomia, bem como privacidade. O que percebemos é que as ferramentas existem e devem ser exploradas ao máximo, estimulando assim, a produção textual, bem como a leitura das pessoas com deficiência visual.

A entrevistada “E” relata que quando começou a vida escolar ainda tinha visão, embora a mesma fosse muito pouca relata que sentia muita dificuldade e que foi muito difícil a sua inclusão nas atividades e diz que enfrentou muitos obstáculos, principalmente com relação ao convívio social com os colegas e somente no primeiro ano do ensino médio é que começou a desenvolver amizades.

Podemos concluir que as ferramentas citadas no corpo desse trabalho colaboram muito com a pessoa com DV, gerando autonomia e abrindo possibilidades. As dificuldades existem, mas se nós professores explorarmos as tecnologias existentes, certamente daremos mais oportunidades e geraremos mais autonomia para as pessoas com deficiência visual.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou compreender o processo de leitura e produção textual das pessoas com Deficiência Visual, destacando as possibilidades e desafios desse processo. Para tanto, embasam-nos em alguns autores que discutem sobre a temática, e também realizamos entrevistas com pessoas com deficiência visual, buscando destacar nas vozes dos sujeitos as verdadeiras nuances desse processo e os desdobramentos do mesmo na vida dessas pessoas.

Assim, visamos colaborar com educadores, pais e sociedade, visando trabalhar a inclusão de maneira efetiva, respeitando os limites e possibilidades dos sujeitos na sua atuação social. Dessa forma ouvimos, dialogamos e destacamos nossa visão acerca da temática.

No diálogo com os autores e os sujeitos da pesquisa descobrimos ainda mais sobre o processo de leitura e produção textual das pessoas com DV enxergando as dificuldades, buscando minimizar as barreiras e respeitando o direito do outro. Ou seja, no diálogo aprendemos a explorar ainda mais as possibilidades das pessoas com DV.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. **Tecnologia assistiva**. ____ in Introdução a tecnologia assistiva disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso 05/06/2017

BRANDAO, H. **Aprender a ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1994.

GUEDES, P. C.; SOUZA, J. M. de. **Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português**. In: Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 9 ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011.

GUIMARÃES, E.. **Texto discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas**. São Paulo: Scipione, 2000.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. **Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita**: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B. et.al. (Org). Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER , N. O. et al. (orgs.). **Ler e Escrever**: compromisso de todas as áreas. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos.** Campinas, SP: Pontes (2000). REICHWALD. Guilherme Jr. Leitura e escrita na Geografia ontem e hoje. In:____ Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 2009. p. 67-72

SILVA, E. T. **Leitura em curso**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VAL, M. das G. C. **O que é ser alfabetizado e letrado**. ____ In. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ISBN: 978-85-5757-065-8

APÊNDICES

ENTREVISTA

1 – Como foi sua vida escolar?

2 – Como foi o seu processo de alfabetização?

3 – Como você fazia leitura de textos?

4 – Como você produzia seus textos?

5 – Quais as ferramentas e/ou tecnologias ajudaram no seu processo de leitura e produção textual na escola e fora dela?

6 – Qual a sua opinião sobre a escrita Braille?

7 – O que você acha do Ledor?

8 – Você usa leitores de tela? O que você acha desses softwares?

9 – Você produz ou ler textos em Braille?

10 – Em sua opinião, o que você acha que deve mudar no processo de leitura e produção textual das pessoas com deficiência visual?

ISBN: 978-85-5757-065-8

ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS JUNTO A ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA BÁSICA

Shirleyanne Santos Aquino
Michelle Sales Belchior

RESUMO

O presente artigo aborda as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores de alunos com Síndrome de Down na escola básica. A pesquisa foi motivada pelo problema: “Como os docentes da escola regular constroem suas práticas a alunos com Síndrome de Down na perspectiva inclusiva?” Esta pesquisa tem como objetivo geral: apresentar, a partir da narrativa de professores as práticas pedagógicas, para os alunos com Síndrome de Down na perspectiva inclusiva. Para alcançar tal objetivo seguimos os objetivos específicos com sentido de: destacar as aproximações pessoais e formativas com o objeto de estudo; favorecer a conscientização e formação dos professores entrevistados; indicar a partir das narrativas dos professores, quais as práticas educativas inclusivas, desenvolvidas com os alunos com SD. Em termos metodológicos nossa pesquisa não se interessa em quantificar dados, mas trazer reflexões aos professores leitores, de como incluir um aluno com Síndrome de Down na escola regular, além de contribuir para reflexão e aperfeiçoamento da prática dos professores entrevistados. As narrativas foram registradas através do método (auto)biográfico, pois parte-se do princípio que a trajetória de vida do sujeito constrói, também, a sua prática docente. As narrativas apresentadas são de dois professores licenciados (português e espanhol) que atuam em escolas públicas da Rede Estadual de Ensino na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte, e que atuaram durante três anos letivos a alunos com Síndrome de Down. Os resultados mostraram que os professores resignificaram sua prática, ao identificar nas experiências anteriores, aprendizagens que transformaram a sua postura didática diante do aluno com Síndrome de Down. De modo a concluir acreditamos que ao apresentarmos as narrativas dos professores, descritas neste artigo, outros profissionais em situação semelhante poderão refletir sobre a sua atuação pedagógica e se inspirarem com as propostas aqui apresentadas.

PALAVRAS-CHAVE: INCLUSÃO; PRÁTICAS PEDAGÓGICAS; SÍNDROME DE DOWN.

ABSTRACT

The present article addresses the inclusive pedagogical practices developed by Down Syndrome teachers in elementary school. The research was motivated by the problem: "How do regular school teachers construct their practices with Down Syndrome students in an inclusive perspective?" This research has as a general objective: to identify, from the teaching narratives, the pedagogical practices, the students Syndrome Down in inclusive perspective. The specific objectives were formulated to: a) relate the possibilities existing between teaching practice and inclusion in the learning of students Down syndrome and; B) indicate, from the teachers' narratives, the inclusive educational practices developed for Down Syndrome students. In methodological our research is not interested in quantifying data, but bring reflections to teacher readers, how to include a Down Syndrome student in regular school. The narratives recorded, through the (self) biographical method, since it is assumed that the subject's life trajectory also builds yours teaching practice. The narratives presented are from two licensed teachers (Portuguese and Spanish) who work in public schools of the State Education in the city of Mossoró, Rio Grande do Norte, and who worked for two years with Down Syndrome students. The results showed that the teachers resignified their practice, when identifying in previous experiences, learning that transformed their didactic attitude towards the student Down Syndrome. We conclude, believe that in presenting the teachers'

ISBN: 978-85-5757-065-8

narratives described in this article, other professionals in a similar situation may reflect on their pedagogical performance and be inspired by the proposals presented here.

KEY WORDS: DOWN'S SYNDROME; INCLUSION; PEDAGOGICAL PRACTICES.

1 INTRODUÇÃO

A investigação dessa temática emergiu da necessidade de conhecer as práticas pedagógicas destinadas a alunos com Síndrome de Down na escola básica, a partir da perspectiva inclusiva. É através das narrativas de experiências que os professores podem compartilhar suas práticas pedagógicas à alunos com Síndrome de Down no sistema básico de ensino. A resposta ao problema: *quais práticas inclusivas são destinadas a alunos com Síndrome de Down pelos professores na escola básica,* favorece o contato com as práticas exitosas efetivadas por esses professores na perspectiva de incluir o aluno com Síndrome de Down. Conhecer essas experiências permite o exercício de reflexões, transformações e novos posicionamentos por parte de outros profissionais docentes que leiam, estudem e reflitam sobre as narrativas.

Trabalhar com a narrativa dos professores e suas práticas pedagógicas junto a alunos com Síndrome de Down, não teria sentido se separássemos as emoções, os sentidos imbuídos em cada ensinamento e postura. O método (auto)biográfico utiliza uma abordagem diferencial para poder sentir, viver e aprender com a narrativa das práticas desenvolvidas por esses professores. Após pesquisa feita no banco de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa científica da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES) percebemos a necessidade de trazer as práticas exitosas nas vozes dos professores do processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down, observado que, muitos trabalhos traziam a fragilidade do processo de inclusão do aluno com Síndrome de Down na escola regular.

O objetivo geral deste trabalho visa apresentar, a partir da narrativa de professores as práticas pedagógicas, para os alunos com Síndrome de Down na perspectiva inclusiva. Para alcançar tal objetivo seguimos objetivos específicos com sentido de: destacar as aproximações pessoais e formativas com o objeto de estudo; favorecer a conscientização e formação dos professores entrevistados; indicar a partir das narrativas dos professores, quais as práticas educativas inclusivas, desenvolvidas com os alunos com SD.

Práticas educativas inclusivas são, conforme Sassaki (2005), a "modificação da sociedade como um pré-requisito para a pessoa realizar seu desenvolvimento e exercer a cidadania". As práticas de inclusão são as ações pedagógicas realizadas dentro do ambiente escolar que buscam adaptar-se ao aluno com deficiência, construindo um ambiente escolar onde sejam valorizadas as individualidades, remodelando, reformulando o fazer pedagógico e a prática docente.

Falar sobre a trajetória dos professores é relevante, pois cada ser carrega uma história de vida, com valores, crenças e cultura. Desconsiderar esses fatos é esquecer que existe

ISBN: 978-85-5757-065-8

uma relação direta entre vida pessoal e atividade profissional do professor. Nóvoa, (1995) destaca a importância de se pensar a formação de professores numa abordagem para além da acadêmica, ou seja, envolve o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Há seis anos como estudante (graduação, especialização e mestrado) realizei[1] pesquisas científicas com a inclusão de alunos nos ambientes educacionais: alunos Surdos, com Transtorno do Espectro Autista e com Síndrome de Down. Tenho uma pertença pessoal com a temática inclusiva, uma irmã de dezenove anos, com Síndrome de Down, Sheyla Pauline. Acompanhar a trajetória educativa de Sheyla me instigou a pesquisar e a propor metodologias que pudessem incluir melhor as pessoas com deficiência no contexto escolar, e reconheci que através das narrativas de "professores inclusivos" isso seria uma ótima forma de trazer a experiência de sala de aula. Baseado nessas experiências formativas e de vida que este trabalho traz através das narrativas dos professores como foi o processo de inclusão de um aluno com Síndrome de Down na Educação básica.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram pautados em uma abordagem qualitativa, visto não nos interessar a representatividade numérica, mas sim o aprofundamento da compreensão a partir de um estudo bibliográfico e empírico sobre as práticas inclusivas a alunos com Síndrome de Down. As pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa devem trabalhar com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam, (MINAYO, 2008).

Para Minayo (2008), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Frente aos procedimentos a serem utilizados, onde será realizado uma pesquisa bibliográfica, a qual é definida como a que:

> Explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Ambos os casos buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema (CERVO e BERVIAN, 1976, p. 55).

A coleta dos dados foi realizada através de sessões de narrativas (auto)biográficas, essa metodologia possibilita visualizar as experiências de vida dos professores, ações, reflexões

1 Peço licença aos leitores para me posicionar, respeitosamente, na primeira pessoa do singular para narrar minhas vivências, experiências e pensamentos conexos a este trabalho.

ISBN: 978-85-5757-065-8

e emoções, vivenciadas, no exercício da docência em salas de aula regulares com alunos com Síndrome de Down. O método (auto)biográfico e os estudos com histórias de vida de professores são entendidas aqui como narrativas de formação, autoformação e prática docente, gerando novas aprendizagens a todos os envolvidos, corroborando para a construção e a reconstrução da formação do professor que narra sua (auto)biografia.

Sobre o método (auto)biográfico, Ferraroti (2010) reivindica a autonomia do método, ou seja, considera que as narrativas biográficas são suficientes para legitimar uma pesquisa e aponta para a necessidade de uma renovação metodológica. Aponta, também, para a contribuição do exercício das narrativas (auto)biográficas e do quanto ele pode nos fazer compreender o percurso de vida do sujeito, conforme cita:

> As narrativas biográficas de que nos servimos não são monólogos ditos perante um observador reduzido à tarefa de suporte humano de um gravador. Toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções de normas e de valores implícitos e, por vezes, até de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder; apela pelo carisma e para o poder social das instituições científicas relativamente às classes subalternas, desencadeando as reações espontâneas de defesa (FERRAROTTI, 2010, p. 46).

O termo formação apresenta uma dificuldade semântica, pois trata tanto da atividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. Designando o nosso objeto de investigação pelo próprio conceito de processo de formação, indicávamos mais claramente que nos interessávamos pela compreensão da atividade. "Todavia, mantém-se uma ambiguidade, à medida que o conceito utilizado não permite distinguir a ação de formar (do ponto de vista do formador, da pedagogia utilizada e de quem aprende) da ação de formar-se". (JOSSO, 2010, p. 61). Com essa citação de Josso, reafirmamos a escolha do método (auto)biográfico como um método que irá trazer contribuições formativas tanto para os narradores quanto para as pessoas que entram em contato com elas.

Os professores que contribuiu com suas narrativas foram Fernandes, professor de Língua portuguesa e Morenita, professora de Espanhol, eles são servidores do Governo do Estado do Rio Grande do Norte e trabalham na escola MEPE[2] na cidade de Mossoró/ Estado do Rio Grande do Norte. Durante os anos de 2011 a 2013 eles foram professores do aluno Vicente que tem SD[3] durante os três anos do ensino médio. As narrativas foram registradas através de gravador com permissão dos professores em três encontros que aconteceram na sala dos professores na escola MEPE.

2 Nome fictício.
3 Síndrome de Down.

ISBN: 978-85-5757-065-8

2.2 Resultados/Discussão

O Professor Fernandes é professor de Língua portuguesa do Ensino Médio na Escola Estadual MEPE. Possui 30 anos de docência, solicitou a aposentadoria, e tem cinco anos de experiência com pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, a primeira experiência aconteceu em 2010. As experiências vivenciadas no ensino a alunos com Necessidades Educacionais Especificas aconteceram na escola MEPE. O professor Fernandes é vinculado ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte em dois vínculos de 30 horas cada, em ambos, ele atua como professor de Língua Portuguesa. Sua formação inicial na FURN ocorreu por intermédio do crédito universitário e quando concluiu o curso, a universidade estava na fase de transição passa a ser Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O curso de formação inicial em Letras, habilitação Português, e esta, é a sua única graduação. Possui pós-graduação em linguística (1985).

Nossa outra narrativa vem da professora Morenita, ensina Língua Espanhola na Escola Estadual MEPE. Possui oito anos de experiência docente. Um ano de experiência junto a alunos com Necessidades Educacionais Específicas, experiência esta, vivenciada em 2013 com dois alunos com Síndrome de Down, em duas escolas diferentes. A professora trabalha na rede estadual e em uma escola particular do município de Mossoró. Formou-se em 2007 em Letras/Espanhol UERN–Campus Central, possui especialização em Espanhol pela UERN. Seus pais são comerciantes e a criaram com muito esforço junto a seus 4 irmãos. A professora é natural de Itaituba/PA, mudou-se para Russas/CE e depois para Mossoró, todas as mudanças foram em busca de melhores condições de vida. Conforme narrado pela professora, a busca de sua família por melhores condições de vida e das dificuldades que viveram, refletiu em sua postura pessoal e profissional conforme nos aponta.

A Inclusão e a escola formam uma parceria exitosa, pois a educação é uma área de essencial necessidade social, fruto de condições sociais e históricas conforme nos indica Freire (1996). O autor deu significativas contribuições nesse sentido ao dizer que: "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio" (FREIRE, 1996, p. 35). Isso nos faz ver que as necessidades da sociedade, são refletidas no fazer da escola, esta que é responsável por preparar os sujeitos sociais.

Elevamos o papel da escola por sua função social de fundamental importância para a formação e constituição do indivíduo, além de favorecer a evolução da humanidade e da sociedade. São as experiências vivenciadas na escola, que trazem aprendizados relacionais, culturais, cognitivos, sociais, afetivos e históricos para os estudantes. A escola como instituição representante dos interesses da sociedade, possui em sua organização objetivos e metas onde emprega e reelabora os conhecimentos socialmente produzidos na história, e para tanto, deve estar preparada para receber essas diferenças tão presentes na escola quanto na sociedade, "educação é diálogo, na medida em que não é transferência de saber mais um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1987, p. 69).

Tardif (2002) e sua equipe ampliaram, através de suas pesquisas, o estudo dos saberes

ISBN: 978-85-5757-065-8

dos professores no intuito de compreender melhor a profissão docente. Em uma observação etnográfica, observou que os saberes utilizados de base para o ensino, muitas vezes não se limitam apenas à educação formal das universidades. Esses saberes abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas relacionados com seu trabalho "nesse sentido, os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos (...) bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente" (TARDIF, 2002, p. 213). Conforme Tardif menciona, os saberes originados da história de vida pessoal dos docentes são fruto de todas as circunstâncias de aprendizagem que viveram, inclusive da sala de aula no próprio exercício profissional. Enxergamos que os saberes não são imóveis e estáticos, nem foram produzidos no mesmo tempo, território e circunstância, são fruto de várias fontes e momentos, eles imbricam em novas sínteses, à medida que se constroem. A narrativa do professor Fernandes retrata que:

> No dia a dia profissional vemos que cada turma exige uma rotina diferente, uma didática diferente, ou seja, sempre evoluindo, mudando, melhorando, aprimorando, e com o tempo, dependendo do profissional, nós conseguimos ver que não há uma receita pronta, cada turma exige uma metodologia diferente, isso faz com que sejamos mais flexíveis com as diferenças de cada um, faz com que possamos mudar a nossa didática sem um grande impacto. E o ensino ao aluno com Síndrome de Down é assim, uma mudança metodológica, uma flexibilidade, mas o objetivo é o mesmo, conquistar a atenção desse aluno, fazer ele se apaixonar pelo conteúdo e aprender.

Na educação de alunos com Síndrome de Down faz-se necessário iniciativas de formação continuada aos professores e demais profissionais que lidam com este público, pois fornece ao professor conhecimentos para ressignificar as suas intervenções e maximizar os efeitos da prática docente, a fim de ilustrar melhor essa ideia, Prof. Fernandes fala:

> Eu não tive uma formação que me ensinasse a trabalhar com os alunos o preconceito e essa resistência que alguns tem diante da deficiência. Tudo que eu usava em sala de aula, de conversar com os alunos, falar que eles deveriam respeitar o aluno com Síndrome de Down, tudo foi feito com base nos valores morais que aprendi na vida. Afinal, ninguém merece ser discriminado, todos nós precisamos ser respeitados assim como somos, imperfeitos.

O contato com as pessoas com deficiência aconteceu, para o Professor Fernandes, dentro da sala de aula, pois na formação inicial, conforme narra, não houve esse contato. Quando o professor fala sobre sua postura diante das pessoas que iriam conviver com o aluno com deficiência, ele nos transmite a ideia de que, mudar a escola para incluir os diferentes não é só eliminar as barreiras arquitetônicas da escola é necessário pensar juntos em ações pontuais, para transformar por completo o sistema que envolva todas as pessoas. Trazendo reflexões sobre o currículo e Fernandes diz:

> No currículo da escola não há nada que aborde com mais ênfase a inclusão. Acho que é preciso mudar o currículo, ele deve ter a cara da escola, e se a escola é destinada, também, para os alunos com deficiência, é preciso

ISBN: 978-85-5757-065-8

> abordar sobre isso nesse documento. Tudo que realizamos é muito autônomo. [...] hoje esse aluno com deficiência é muito bem acolhido e alguns deles o ajudam nas atividades diárias, levam lanche para ele e entre outros.

Quando o professor fala que a ação pedagógica é inclusiva e o currículo não aborda a inclusão, ele nos faz refletir que a proposta curricular é um dos pontos de partida para que a escola se transforme. Mantoan (2001) nos traz a reflexão da necessidade de mudança do currículo sob a ótica da escola Inclusiva. Diferente da integração escolar (que apoia a abertura da escola ao aluno com deficiência e não incentiva transformações da estrutura escolar), a inclusão escolar visa transformar as condições estruturais, pedagógicas e curriculares da escola que recebe o aluno com Síndrome de Down. Para isso, a escola Inclusiva deve desenvolver políticas, culturas e práticas que valorizem o que cada aluno tem para a construção do conhecimento e desta forma atingir a qualidade educacional e sócio cultural sem discriminação.

Em continuação à apreciação da fala de Fernandes, ele cita que em certo momento foi preciso dialogar com os demais alunos sobre a necessidade de respeitar a pessoa com deficiência. Fernandes deixa claro ser preciso trabalhar a inclusão e a convivência harmônica com as diferenças individuais entre todos que compõem a escola, tenha a escola, ou não, aluno com deficiência.

Algumas mudanças são necessárias para se organizar um currículo integrado para o aluno com Síndrome de Down, é preciso adaptar, reorganizar e transformar as situações escolares e pedagógicas com criatividade. A criatividade utilizada pelo professor em valorização do potencial dos alunos é um desafio na profissão docente (PARO, 2012).

O recurso da imagem foi uma estratégia didática do professor Fernandes após perceber que a memória visual do seu aluno com SD era apurada. No dia a dia de sala de aula Fernandes explica como a atividade deverá ser realizada e faz um exemplo de como deverá ser feita, com Vicente ele começa por atividades curtas, para evitar distração e desinteresse pela atividade, pois depressa ele se distrai ou se desinteressa pela atividade.

Para minimizar as dificuldades de assimilação dos conteúdos que o aluno com SD apresentava, o professor Fernandes utilizou estímulos sensoriais através do canal visual com imagens, objetos, fotos ou palavras. Antes de começar as atividades, o professor coloca Vicente para manipular o material a ser utilizado na aula e ao manipular aquele objeto o aluno desperta a curiosidade de aprender mais sobre ele, além de registrar a ligação do objeto com o conteúdo aprendido em sua memória.

Os relatos anteriores servem para nos mostrar que ações não tão custosas, podem vir carregadas de zelo e preocupação e são inclusivas a medida que há uma disposição e ação de fazer diferente, de incentivar o melhor do seu aluno, de fornecer a ele oportunidade de aprender ao seu tempo, do seu modo, com as suas deficiências. Não deveriam separar a educação como se houvesse dois mundos em completa diferença, nem a formação profissional deveria ser tão dependente dos cursos e especializações. Dizemos que se deve preparar o professor para lidar com a inclusão dentro da própria formação inicial, afinal, somos professores de alunos diferentes, independente de sua deficiência, devemos oferecer as melhores oportunidades de aprender a todos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A escola é onde passamos boa parte da nossa formação pessoal e não é diferente para o aluno com SD de Down. Uma parte da história da inclusão da pessoa com deficiência está marcada pela sua exclusão do sistema escola, muitos estavam ou fora da escolarização ou em instituições de caridade. Hoje, as leis reconhecem os direitos das pessoas com deficiência de frequentarem a escola básica, e exige a adaptação da instituição para receber com qualidade o aluno com Necessidades Específicas. Em seu discurso o professor fez questão de defender que o ensino da pessoa com deficiência deve acontecer dentro do sistema básico de ensino.

A Professora retrata em sua narrativa:

> Considero a inclusão da pessoa com deficiência uma ação importante, pois estar na escola é também uma forma de inserir esse aluno em um ambiente social necessários à vida de todos nós. Acredito que há uma troca de conhecimento entre os envolvidos, cada um que aprende com o outro, e no fim todos aprendem juntos. É necessária a convivência entre os diferentes.

Morenita traz a consideração de que a inclusão de todos, cria possibilidades para o aperfeiçoamento da educação escolar e objetiva auxiliar no desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência, "e no fim o grupo aprende junto". Nessa fala, Morenita quer nos mostrar que incluir também envolve uma predisposição para a mudança por parte dos envolvidos e exige coragem para enfrentar as inovações, e esse é um sentimento que precisa ser melhor trabalhado nas escolas e nos professores, assim como aconteceu com ela. Uma das formas de assessorar o aluno com deficiência quanto às suas necessidades é através do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou do Professor auxiliar em Educação Especial. Fernandes defende a presença do profissional especializado em Educação Especial na sala de aula como um apoio ao trabalho pedagógico e assemelha-o a um degrau necessário para a inclusão acontecer pelo seguinte motivo:

> Você que já conhece a educação pública sabe como é a realidade né?! Salas superlotadas, crianças e jovens com defasagem de ensino, muita evasão e desinteresse pelo ensino, indisciplina, nós perdemos muito tempo só com a indisciplina em sala de aula, isso tudo já são barreiras que nos atrapalham a trabalhar o conteúdo de ensino. A criança com Síndrome de Down, processa as informações de maneira mais lenta, menos complexa, e para isso, tenho que ser claro, é preciso que o professor esteja por perto, que o professor se debruce na aprendizagem daquele aluno, porém na dinâmica que temos hoje na escola pública não é possível que consigamos atingir esse aluno com Síndrome de Down com qualidade. Para isso, é importante o trabalho de um profissional que esteja lá com ele, perguntando se ele compreendeu, fazendo ele participar com seus talentos e habilidades, não acho que isso é segregar, acho que isso é se preocupar com sua educação.

Com a entrada do aluno com deficiência na escola, incluí-lo é fornecer recursos estruturais, procedimentais e humanos que o auxiliem a se desenvolver utilizando as suas habilidades e linguagens. Quando o aluno com Síndrome de Down é bem acolhido por seu professor, na escola e pelos colegas de sala de aula, enxergamos nele grande potencial para o desenvolvimento.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Quando narramos as práticas educativas no ensino aos alunos com Síndrome de Down estamos trazendo uma pesquisa baseada na história vivida por esses professores e de como eles construíram suas práticas. Fazer pesquisa com as histórias de vida dos professores se constituíram por muito tempo, como uma espécie de paradigma perdido da investigação educacional (NÓVOA, 1992). Apesar das críticas, são inegáveis, as narrativas das histórias de vida têm originado práticas e reflexões estimulantes, que geraram conhecimento a outros professores que leram sobre essa prática. Esse é o nosso intuito com o trabalho das narrativas, trazer essas experiências de vida e as posturas inclusivas desenvolvidas por esses professores, mostrando como elas foram pensadas e orquestradas após experiências de vida e profissionais vivenciadas.

A narrativa não tem a ambição de transmitir um acontecimento, mas integrá-lo à vida do narrador atribuindo-lhe sentido. É desse modo que nos encontramos de frente com os objetivos desse trabalho: trazer nas narrativas dos professores que desenvolveram práticas inclusivas junto aos alunos com Síndrome de Down possibilidades para os demais profissionais vivenciarem tal realidade. Para que isso aconteça, ouvimos a voz do professor. Ao narrar, o sujeito se descreve e constrói através das narrativas de sua experiência e forma um cenário para localizar o ouvinte a compreender quem ele é, os caminhos que percorreu e as emoções que vivenciou. Na narrativa vários significados surgem, para quem narra e para quem ouve, com uma posição privilegiada quem ouve, pois, ouvir é uma das maneiras mais eficazes de compreender o outro e de romper conceitos e "pré-conceitos".

Ser professor de aluno com Síndrome de Down envolve sentimentos e aflições, desafios e superações diárias. A limitação cognitiva da Síndrome de Down apresenta-se em variadas manifestações a depender de pessoa para pessoa, altera assim: o ritmo de aprendizagem, o processamento de informações, a memória visual, auditiva, a atenção e motivação. Construir posturas pedagógicas que superem as dificuldades da Síndrome de Down requer fundamentos teóricos e práticos, a esse respeito o trabalho desenvolvido pela Profa. Morenita aconteceu da seguinte maneira:

> Em 2013 aconteceu minha primeira experiência com alunos com Necessidades Educacionais Especiais, e foi tudo de uma vez, com o aluno Vicente e outra aluna da escola que trabalho no outro horário, ambos com Síndrome de Down. Me senti desafiada diante de tal realidade, até então não vivenciada. Uma das minhas primeiras ações diante dessa realidade foi buscar orientação de como trabalhar com esses alunos, depois conversei com os demais alunos, colegas professores e colegas do pedagógico para pedir auxílio, e aí comecei a testar uma rotina diferente, atividades diferentes, locais de posicioná-los na sala e entre outras questões [...] é esse o primeiro passo, conhecer suas limitações e potencialidades. Se adaptar aos alunos com Síndrome de Down não foi difícil para mim, isso já é do meu perfil profissional, estar sempre me adaptando para o perfil da turma que trabalho, são muitas turmas, muitas diferenças, cada uma exige uma metodologia diferente.

Interpretamos em sua narrativa, que Morenita já tem uma postura de se adaptar aos desafios da docência. Consideramos que o professor nos primeiros anos de docência não é o mesmo professor de vinte, trinta anos de docência. A maturação favorece o aprimorar da

ISBN: 978-85-5757-065-8

prática profissional. Inferimos nesse pensamento que os saberes agregados à bagagem dos nossos professores transformaram suas posturas profissionais. Na sua narrativa o professor Fernandes fala sobre sua primeira experiência junto a alunos com deficiência, e dedica o bom desempenho com o aluno Síndrome de Down, às experiências positivas que vivera antes, ainda na escola MEPE:

> Minha primeira experiência com alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais) foi com um aluno cego, Francinildo, aqui mesmo na escola. Olha, foi uma experiência fantástica, Francinildo era um aluno tão bom que ele me ensinava como eu deveria ensinar a ele (risos), tudo com muita delicadeza e respeito. O aluno interagia muito bem com todos, sempre fazia perguntas na aula e eu sempre estava explicando o conteúdo de maneira detalhada, para que ele pudesse compreender melhor já que não possuía o recurso visual. [...]. As provas que realizávamos para ele não tinham muitas mudanças, eram as mesmas questões, o mesmo nível intelectual, porém, era requerida de outra forma, era marcando e a supervisora era sua ledora. Destaco a parceria do CADV (Centro de Apoio ao Deficiente Visual) que ajudava nas atividades que ele precisava fazer em Braille. Francinildo não sofreu nenhum tipo de preconceito, logo, ele era muito expansivo, se envolvia com todos. Infelizmente, em outras deficiências, a própria timidez, dificulta a aproximação junto aos outros colegas. Percebi que o aluno que não é incluso, fica pouco tempo na escola sai logo, não há como ficar se não se sente acolhido.

Outra adaptação do professor para o aluno com SD foi a avalição pedagógica, onde destaca ter contado com a ajuda da coordenação escolar na adaptação da prova, colando uma gravura, sendo ledor ou escriba já era uma ajuda positiva, ele diz:

> Nas provas (avaliações), eu tinha muita dificuldade, porque as provas deveriam ser ilustradas. Uma das condições para elaboração da prova era justamente a ilustração, para que pudesse ajudar no entendimento, mas eu sempre contava com a ajuda das profissionais da Educação Especial. Eram os coordenadores pedagógicos que ajudavam a colocar algumas gravuras na avaliação ou nas atividades.

A escola que recebe um aluno com deficiência deve em primeiro ponto promover um momento de diálogo com todos, sobre a deficiência desse aluno, convocar pais, professores e funcionários. Mantoan (2001, p. 99) escreve: “não se pode reformar a instituição sem a prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições".

As ações colaborativas entre professores da sala de aula comum, escola e professor de AEE, auxilia o fluir do trabalho com o aluno com SD. O planejamento pedagógico se constrói em um espaço de registros e discussões sobre o melhor para os seus alunos, sobretudo para as pessoas com deficiência e para isso todos os envolvidos com o ensino do aluno com SD devem estar presentes. A esse respeito a professora Morenita pondera:

> Havia uma preocupação da professora de AEE em apresentar aos professores as necessidades e limitações dos alunos atendidos nessa sala. Eles que no

ISBN: 978-85-5757-065-8

> contra turno atendiam esses alunos e sempre se mostraram disponíveis a esclarecer dúvidas e ajudar no que preciso.

Sobre a experiência com o aluno com Síndrome de Down e os ensinamentos desta para o Prof. Fernandes, ele cita:

> Assim como as experiências anteriores, a experiência com a Síndrome de Down não foi angustiante, me encorajou mais ainda. Assim como em qualquer outra turma que possui vários alunos que são diferentes uns dos outros. Essa experiência com o aluno com SD, reconheço que fiquei mais cauteloso em conseguir ajudá-lo da melhor forma, pois tinha minhas limitações e algumas dificuldades na questão didática para alunos com deficiência. Pois, eu não tinha muitas estratégias ou uma formação que me desse um apoio adequado e autonomia para desenvolver estratégias inclusivas para o aluno com SD, fui aprendendo com ele. Ter entrado em contato com a família do garoto e conhecer suas habilidades me ajudou a organizar meu trabalho. Ele tinha algumas dificuldades, tive que fazer mudanças práticas, mudar o estilo da letra, de rotina, de materiais pedagógicos, aprendi muito com isso, todos aprenderam.

As experiências de vida são situações singulares que proporcionam aprendizados, saberes, e formam parte dos conhecimentos que acumulamos ao longo da experiência profissional, e sobretudo a primeira experiência junto a alunos com Síndrome de Down. Nóvoa (1992) dialoga com a narrativa de Fernandes quando fala que é nas situações de limites que vivemos e tomamos decisões que aprendemos com elas.

São esses procedimentos que dão legitimidade aos saberes da experiência. Uma Educação Inclusiva refere-se, em sua essência e legitimidade, a toda a educação, pois a educação é um direito de todos, e todos nós somos singulares. Por esta razão, é preciso compreender o quanto somos humanamente iguais por possuímos necessidades e sonhos; e o quanto somos humanamente diferentes por possuirmos diferentes necessidades e diferentes sonhos. Para falar sobre as adaptações pedagógicas necessárias a um ensino inclusivo ao aluno com Síndrome de Down a Profa. Morenita discorre:

> A rotina do aluno com Síndrome de Down era mais dinâmica. Foi necessário mais cuidado e atenção. Não havia nenhum profissional auxiliando o aluno com Síndrome de Down na sala era só comigo. Os conteúdos ministrados para o aluno com Síndrome de Down, eram vistos de uma forma menos dinâmica, menos complexos. Para copiar no quadro, Vicente demorava mais e a escrita no quadro deveria ser toda em maiúscula, como eu não tinha a prática de escrever em maiúsculo, era mais lento o processo, mas dava certo. Ele sentava-se próximo a mim e enquanto os demais alunos estavam ocupados eu o acompanhava na atividade. O conteúdo era resumido, o mais simples possível, muitas vezes já levava uma atividade para facilitar, visto que, a língua espanhola é só uma aula em cada turma. Percebia que Vicente se distraia muito quando não estava se dando bem com a metodologia da aula então eu logo mudava. Eu sempre tinha uma "carta na manga" (uma atividade pronta). Depois que Vicente veio estudar conosco tinham sempre

ISBN: 978-85-5757-065-8

> comigo alguns materiais didáticos como jogos educativos direcionados à disciplina, materiais concretos, mapas, letras móveis, tudo que no momento da explanação do conteúdo eu pudesse mostrar para ele, e facilitar sua aprendizagem.

Professor Fernandes narra suas práticas sobre o momento inicial quando recebem os alunos nas suas salas de aula:

> Nós fizemos um trabalho de conscientização diante da turma, eu dizia "gente, vocês precisam nos ajudar, vejam que seu colega precisa da nossa atenção da nossa ajuda. Então, vamos ajudar no que for possível". O aluno com Síndrome de Down sempre foi muito querido com a turma, pois antes dele entrar na escola foi feito esse trabalho de conversar, falar sobre a deficiência. Eles eram cordiais e respeitavam o aluno. Após a inserção do aluno, comecei a trabalhar mais trabalhos em grupo ou duplas, para incentivar a convivência. O conteúdo foi trabalho de uma forma mais prática, não ficava tanto na abstração. Os livros didáticos agora eram apresentados de outra maneira, não por fichamentos ou trabalhos escritos, era com interpretação, encenações, e entre outros. O aluno era muito querido aqui na escola, não houve rejeição diante da turma, pelo contrário, eles tinham muito respeito pelo aluno com Síndrome. Às vezes os meninos traziam o lanche dele, o ajudavam a guarda o seu material e sempre estavam ajudando de alguma maneira, não precisei intervir muito nesse aspecto.

Fernandes aborda sobre as mudanças necessárias para o acolhimento das crianças com NEE, e estas, requerem professores com uma nova visão sobre eles que executem ações de respeito aos princípios éticos, igualitários e solidários. Martins (2010, p.44) confirma a posição de Fernandes ao afirmar: "O educador ético é reflexivo, analisa os porquês da sua ação, por isso sabe o que faz, para quem faz, por que o faz, para que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer". Morenita comenta a importância do professor e de suas práticas:

> O professor tem muito poder em suas mãos, não porque sabe mais que os outros. Não! O professor tem o poder, porque é por intermédio de sua sabedoria que ele pode ajudar vinte, trinta ou até mil alunos. Considero muito importante as poucas ações que realizei na busca de um bom desenvolvimento do aluno com SD, sei que o processo foi lento, mas o pouquinho que contribui já foi gratificante, ver a evolução dele foi emocionante para mim. Acho importantes as práticas inclusivas que desenvolvemos junto às pessoas com deficiência dentro da escola regular, pois estamos contribuindo para que esses alunos adquiram algum conhecimento o qual pode ser útil no contexto social e profissional e incentivando as suas potencialidades. Todos precisam ter utilidades sociais, somos sujeitos sociais. Eles precisam aprender na escola fundamentos básicos para a vida em sociedade, concentrar-se ter responsabilidade, aprender sobre rotinas, sobre a convivência em grupo, principalmente acho positivo para as crianças com deficiência na escola é a importância nos ensinamentos em grupo.

O professor inclusivo deve desempenhar a sua prática pedagógica buscando artifícios para oferecer uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo e as necessidades individuais dos discentes. Mesmo que o professor não receba a formação acadêmica necessária para atuar com a Educação Especial, os alunos com NEE continuarão

a chegar nas escolas, estejam elas preparadas ou não, e para isso, vemos o quanto o professor precisa ser autônomo e criativo para criar condições de aprendizagem ao considerar as características, limitações e habilidades dos seus alunos.

OBS: Sugiro trazer as perguntas que foram feitas aos entrevistados colocando-as anterior as suas falas dentro do contexto. E discorrer a entrevista de um professor primeiro, depois do outro, porque tem momento que fica confuso a temática e a falas dos dois ao mesmo tempo

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a minha experiência pessoa com minha irmã com Síndrome de Down, aprendi através do acompanhamento do seu contexto escolar, que os professores inclusivos a incluíam com mudanças atitudinais, adaptações e transformações na sala de aula que favorecem a aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down.

Mediante o contato com as narrativas dos professores Fernandes e Morenita, pudemos evidenciar nesta construção o valoroso papel do professor no ensino do aluno com Síndrome de Down. Após refletimos sobre todas as suas ações didáticas consideramos ter visto inclusão em suas atividades na preocupação em fornecer melhores condições para aprender, em ser flexível e investir nas potencialidades dos alunos com SD. Práticas inclusivas são, acima de tudo, ações desenvolvidas para alcançar o potencial do aluno em consideração à sua deficiência e respeitar as suas limitações. Para a inclusão acontecer de maneira efetiva é preciso sensibilização, movimentos e transformações da escola, e, sua estrutura documental, é fundamental para que se iniciem mudanças atitudinais por parte de todo o corpo escolar. Vimos na escola MEPE que mesmo os professores ao desempenharem práticas inclusivas, o currículo e outros documentos legais da instituição ainda não tinham sido transformados. Concebemos essas mudanças como necessárias, porém, não suficientes, para que a inclusão da pessoa com deficiência ganhe força na escola regular, é preciso que todos os aspectos sejam transformados (burocrático, pedagógico e estrutural).

A formação inicial não consegue abranger todas as discussões e ensinamentos práticos para a Educação Inclusiva, pois ter um aluno com deficiência em sala de aula, muitas vezes, configura-se como um desafio que de imediato, precisa ser superado. Observamos a realidade vivencial dos professores e vimos que as práticas inclusivas desenvolvidas por eles foram ações não tão custosas, mas que constituíram em posturas reflexivas e democráticas de guiar um ensino que oportunize condições iguais para todos, sobretudo para os alunos com Síndrome de Down. Diante disso alcançamos o objetivo geral proposto, pois apresentamos as práticas pedagógicas que incluíram o aluno Síndrome de Down.

As principais práticas pedagógicas que destacamos foi na rotina de sala de aula, pois percebemos que as mudanças destacadas pelos professores foram a de uma rotina adaptada, desde a carteira ocupada pelo aluno SD (próxima do professor) até o modo como registrar e avaliar esse aluno. A metodologia aplicada em sala de aula, foi outro aspecto transformado para

ISBN: 978-85-5757-065-8

se adequar às necessidades específicas do aluno com Síndrome de Down. As avaliações eram aplicadas com foco a valorizar a evolução e no desenvolvimento do aluno, eram pontuados avanços e aspectos necessários a maiores trabalhos.

As experiências destacadas nos incentivaram a receber nosso aluno com Síndrome de Down na escola básica com mais coragem para superar as nossas limitações e nos permitir aprender juntos nessa aventura desafiadora que é a profissão docente. Após explanar as considerações da nossa pesquisa, sugerimos a melhoria do trabalho desenvolvido na escola com a reformulação do currículo escolar e projeto político pedagógico de modo que abranja a diversidade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**: para uso dos estudantes universitários. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRAROTI. F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Org.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MARTINS, Mário Cléber, Lanna (Comp.) - **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443 p. Disponível em: < http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/Hist%C3%B3ria%20do%20Movimento%20Pol%C3%ADtico%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%AAncia%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 23 jul 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e Fazendo Educação de Qualidade.** Coleção Educação em Pauta: por uma escola (de qualidade) para todos. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores.** 2ª educação. Lisboa: Porto Editora, 1995. p. 111-140.

NASCIMENTO, Dauri Lima do. **Síndrome de DOWN.** Quem sou eu? Inclusão social de crianças com Síndrome de DOWN. Mossoró, RN: UERN, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Interferências privadas na escola básica**: sequestro do público e degradação do pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido e outros Org. Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012. p. 85-95.

ISBN: 978-85-5757-065-8

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **o paradigma do século 21**. Revista Inclusão, Brasília, ano 1, n. 1, out. 2005.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Vanda Floriano de Souza

RESUMO

A deficiência intelectual afeta a cognição, causando dificuldade de raciocínio e compreensão, além de afetar habilidades cotidianas, como o convívio social e fala. Ela deve ser diagnosticada antes dos 18 anos e pode comprometer áreas como comunicação, trabalho, cuidados pessoais, saúde, vida doméstica, habilidades sociais e/ou interpessoais, independência, habilidades acadêmicas, lazer e segurança. O presente trabalho tem como objetivo debater o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes que apresentam Deficiência Intelectual. O recurso metodológico adotado foi o de pesquisa bibliográfica, com discussão acerca dos trabalhos existentes na área. Trazemos aqui uma reflexão acerca da temática, visando discutir de que forma o AEE deve funcionar e quais os desafios de incluir esses alunos na vivência da educação básica. Além de conceitos dentro da temática, apresentamos as mudanças que o passar dos anos trouxeram a estes conceitos, de acordo com a época e com os avanços científicos. Outro ponto abordado é a legislação brasileira e o que os documentos estabelecem no que se refere ao atendimento em caráter especial. Após realizadas as reflexões em torno da temática, pudemos concluir que os estudantes que carecem de Atendimento Educacional Especializado necessitam também alcançar sua autonomia, a fim de que os conteúdos apresentados sejam apreendidos de forma mais eficiente.

PALAVRAS-CHAVE: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. INCLUSÃO. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

ABSTRACT

Intellectual disability affects cognition, and causes difficulty in rationality and comprehension, besides affecting daily skills, such as social interaction and speech. It must be diagnosed before age 18 and can compromise areas such as communication, work, personal care, health, home life, social and / or interpersonal skills, independence, academic skills, leisure and safety. This study aims to discuss the Specialized Educational Assistance for students with Intellectual Disability. The methodological resource adopted was bibliographical research, with discussion about the previous works in the area. We bring here a reflection on the theme, aiming to discuss how Specialized Educational Assistance should work and what are the challenges to include these students in the experience of elementary school. Besides the concepts within the theme, we present the changes that the years have brought to these concepts, according to the time and scientific advances. Another subject discussed is the Brazilian legislation and what the documents establish with regard to special care. After reflecting on the theme, we could conclude that students who lack Specialized Educational Assistance also need to reach their autonomy, so they will apprehend more efficiently the contents presented.

KEY WORDS: INTELLECTUAL DISABILITY; INCLUSION; SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE.

1 INTRODUÇÃO

ISBN: 978-85-5757-065-8

O estudo intitulado "Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual" justifica-se em função da necessidade de discussão sobre a melhoria da qualificação dos profissionais do ensino para lidar com a diversidade de estudantes. A decisão de abordar a temática da Deficiência Intelectual (DI)[1], impõe aprofundamento acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma proposta de atendimento presente no cotidiano dos profissionais, mas nem sempre debatido, estudado de modo qualificado.

O nosso objetivo geral neste trabalho é discutir a Deficiência Intelectual (DI) e como os estudantes podem ter um aprendizado bem sucedido, mesmo sendo comprometidos com a referida deficiência. Busca-se mais especificamente fazer a leitura aprofundada dos textos acerca do tema proposto; acrescentar outros tópicos à discussão e sugerir mudanças ou soluções que possam ser inseridas ao modelo atual. Para tanto utilizamos, dentre outros autores abordados na elaboração do trabalho: Tédde (2012), Almeida (2015), Dias (2010) e Batista (2006).

Além da DI ser uma das vertentes de estudo da educação especial e inclusiva, optamos por esse tema, por conta da afinidade com o mesmo e por já estarmos inseridas num contexto de trabalho com crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sendo a autora deste trabalho, inclusive, professora de estudantes com necessidades especiais, portanto a aproximação com o tema já existia, em função das experiências docentes já vividas.

Além disso, percebemos a falta de debates acerca do tema, que deve, cada vez mais, ser esclarecido, discutido, para que seja possível crianças com DI terem uma vida escolar mais prazerosa e adquirir aprendizagens, conhecimentos de modo mais qualificado.

2 METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho, optamos pela pesquisa de natureza bibliográfica, por meio de um estudo acerca da prática desenvolvida na Sala de Recurso \Multifuncional (SRM) com foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) proposto para alunos DI. Como procedimento metodológico a opção foi pelo estudo bibliográfico e documental, elencando documentos que tratam acerca da temática.

Desta forma, foram utilizados, além dos conteúdos estudados ao longo do curso, outras obras que tratam acerca da DI e documentos oficiais que norteiam o AEE como uma política pública de educação. Alguns dos autores abordados são: Tédde (2012), Almeida (2015), Dias (2010) e Batista (2006). Acerca dessa opção metodológica é válido ressaltar que:

> Este momento é o mais importante do estudo, pois define o escopo do trabalho. É a fundamentação teórica da pesquisa. O desafio do aluno concentra-se em identificar referências bibliográficas da sua investigação. Isto envolve a leitura e análise das principais abordagens, metodologias, métodos e autores do seu objeto de estudo. Quando finalizado este momento, o aluno já é orientado a escrever o capítulo de Fundamentação Teórica de

1 O termo Deficiência Intelectual a partir desta página, poderá ser substituído por DI, visando não carregar o texto e utilizar uma nomenclatura atual e presente na literatura que trata do tema.

ISBN: 978-85-5757-065-8

> sua monografia, ou a seção Introdução de seu artigo. (NEVES e NEVES, s,p 2010)

Entendemos a referida metodologia como a melhor forma para abordar o assunto, pois nossa intenção é trazer, para a academia, bem como à sociedade no geral, um meio de proporcionar a discussão acerca da DI. Buscamos aqui, uma leitura aprofundada a fim de discutir pontos impactantes presentes no modelo padrão de AEE. Algumas das obras estudadas foram: Glossário Temático de Deficiência Intelectual; Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental; e Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em discussão.

A opção metodológica escolhida propõe uma construção produtiva, no sentido de criar maior familiaridade com os conceitos utilizados e técnicas abordadas. Sobre esse aspecto, Stumpf (2009) define, num sentido amplo, a pesquisa bibliográfica como:

> O planejamento global inicial de qualquer trabalho de pesquisa que vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia pertinente sobre o assunto, até a apresentação de um texto sistematizado, onde é apresentada toda a literatura que o aluno examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, acrescido de suas próprias ideias e opiniões. [...] Por vezes, trata-se da única técnica utilizada na elaboração de um trabalho acadêmico, como na apresentação de um trabalho no final de um disciplina, mas pode também ser a etapa fundamental e primeira de uma pesquisa que utiliza dados empíricos, quando seu produto recebe a denominação de Referencial Teórico, Revisão da Literatura ou similar. (STUMPF, 2009, p.51).

Como obras que nortearam nosso trabalho, utilizamos a cartilha do Ministério da Educação elaborada em 2006 e que trata sobre as melhores formas de realização de um atendimento educacional especializado. Utilizamos ainda dissertações das autoras Dias (2010), Silva (2011) e Tédde (2012). A partir da leitura crítica desses textos, pudemos considerar o que cada autor acrescenta e realizar a análise.

A pesquisa bibliográfica nos permite, um conhecimento amplificado com relação ao tema que se pretende estudar e, além disso, proporciona ainda um entendimento sobre quais aspectos podem ser abordados com mais ênfase no decorrer do trabalho. Foi a partir desse tipo de pesquisa que pudemos encontrar estudos afins, ou seja, que tratassem do mesmo assunto, e, desta forma, realizar o estudo bibliográfico.

3 A DEFINIÇÃO DE DEFICIÊNCIA: ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

O termo “deficiência” vem da palavra *deficientia*, do latim e serve para denominar algo que possui falhas, imperfeições, não é completo. Esse mesmo termo é usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. Diz respeito à biologia da pessoa. (OMS/ Organização Mundial de Saúde, 2007). Como já sabemos, órgãos como a Organização Mundial de Saúde (OMS) realizaram esforços para conceituar e diferir os termos, assim:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> Prejuízo é alguma diminuição ou anormalidade da estrutura ou das funções anatômicas, físicas ou psicológicas; Deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos; Impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência, que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais. (OMS, 2007, apud TÉDDE, 2012)

A definição anteriormente destacada revela formas diferentes de característica da deficiência. A Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (CIDID) esclarece que:

> Deficiência- perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nessas a ocorrência de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade- restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial,ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária. Desvantagens- prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade, que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais. Caracteriza-se por uma discordância entre a capacidade individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e relaciona-se às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. (CIDID, 1989,
>
> apud TÉDDE, 2012, p.19)

Sobre a avaliação, diagnóstico e classificação, a Associação Americana de Deficiências Intelectual e do Desenvolvimento (AADID) afirma que:

> O conceito de avaliação no campo da deficiência intelectual implica a coleta sistemática de informações, de modo a comunicar e tomar decisões para atender a três funções avaliativas: (a) diagnóstico; (b) classificação características relevantes; (c) planejamento de apoios individualizados. ... o diagnóstico pode determinar as condições de elegibilidade para o uso de serviços, bem como para proteção legal da pessoa.” ... o diagnóstico da deficiência intelectual envolve três critérios: (a) limitações significativas do funcionamento intelectual; (b) limitações significativas no comportamento adaptativo e; (c) idade de início antes dos 18 anos.” Os critérios da AADID quanto à avaliação do funcionamento intelectual são quantitativos. Recorrem ao uso de testes psicológicos de inteligência, DICA, n.4, ano 3 considerando o escore aproximado de dois desvios padrão abaixo da média como marco indicador de limitações nas habilidades intelectuais. É importante reiterar que o modelo conceitual da AADID indica que os instrumentos de mensuração precisam atender aos critérios de validade para que seus resultados sejam aceitáveis. Devem, ainda, ser utilizados por profissionais qualificados e autorizados legalmente a fazê-lo (no Brasil,

ISBN: 978-85-5757-065-8

> apenas psicólogos ou estudantes sob sua orientação). (AADID, 2010, apud DÉO e PEREIRA, 2011, p. 4-5)

Dentre os diversos tipos de deficiência que podem ser encontrados, existe uma que afeta profundamente o funcionamento e desenvolvimento cerebral, que é a Deficiência Intelectual (DI). É sobre esse tipo de deficiência que o presente trabalho trata. Mais especificamente, aborda o que caracteriza indivíduos com essa deficiência e quais são os desafios para as escolas desenvolverem um trabalho pedagógico satisfatório, acolhendo os estudantes que apresentem a DI.

Com o passar dos anos e o aprimoramento dos estudos na área da educação especial e inclusiva, percebe-se que o conceito de DI tem passado por uma série de revisões e mudanças, que evidenciam as diferenças nas convenções sociais e científicas de cada tempo histórico. Várias foram as expressões utilizadas para designar deficiência intelectual, ao longo dos anos, como:

> Idiotia (século XIX), debilidade mental e infradotação (início do século XX), imbecilidade e retardo mental (com seus níveis leve, moderado, severo e profundo), deficiência mental, usado no final do século XX, e deficiência intelectual, desde os anos dois mil (PLETSCH, 2012). Além desses termos, já temos autores sugerindo atualmente o termo dificuldade intelectual e desenvolvimental (SANTOS e MORATO, 2012 apud ALMEIDA, 2015, p. 12).

Para entendermos, de modo mais claro, as mudanças já registradas no ensino e sinalizarmos o que ainda é preciso transformar precisamos buscar o histórico da DI e as percepções acerca de como pessoas com a referida deficiência foram sendo tratadas ao longo dos anos.

O que, a grosso modo, caracteriza a DI é um funcionamento intelectual inferior ao da média populacional, que vem associado a limitações no funcionamento do comportamento do sujeito. Dentre os fatores afetados, estão comunicação, habilidades sociais, autonomia, trabalho, dentre outros. O cérebro das pessoas com DI funciona de forma diferente dos indivíduos que não a possuem, no entanto, a deficiência não é um fator que impeça que o sujeito consiga adquirir conhecimentos.

Todas as características que diferenciam uma pessoa com DI devem ser observadas antes dos 18 anos, para a realização do diagnóstico de deficiência. Em resumo, um indivíduo que apresenta esse tipo de deficiência, traz limitações e dificuldades para aprender, entender e realizar atividades que são vistas como comuns por quem não tem tal limitação. Muitas vezes, se levarmos em conta os padrões comportamentais da sociedade, os indivíduos com DI apresentam comportamentos que podem ser comparados ao de pessoas com menos idade.

A DI possui, de acordo com Almeida (2015), cinco diferentes dimensões: a primeira diz respeito às habilidades intelectuais e considera os conteúdos considerados científicos, como capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, rapidez de aprendizagem, dentre outros; a dimensão da conduta/comportamento adaptativo é referente à experiência social de cada indivíduo; a dimensão da saúde é compreendida como um elemento integrado ao funcionamento individual da pessoa com deficiência; a dimensão da participação diz respeito à participação e a interação do sujeito com deficiência na vida em comunidade, bem como aos papéis que desenvolve nela; e, finalmente, a dimensão do contexto descreve as condições nas quais a pessoa vive, tornando como referência a perspectiva ecológica, incluindo três níveis da vida social, que são o entorno imediato, a comunidade e outros serviços e as influências gerais da sociedade.

ISBN: 978-85-5757-065-8

3.1 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E OS DESAFIOS PARA O ENSINO

Durante muito tempo, indivíduos que apresentavam deficiência intelectual foram vistos de uma forma diferente, eram indivíduos deixados à margem da sociedade, sendo até considerados incapazes de aprender de forma satisfatória. Foi por volta de 1960 que a sociedade começou a questionar a internação de indivíduos com deficiência e pensar em como essas pessoas poderiam ser incluídas na sociedade, buscando uma forma de atender suas necessidades considerando o fator da limitação desses (Garghetti et al 2013). Ao longo dos anos, foram várias lutas e mudanças que aconteceram. O ponto principal está em informar e tentar amenizar o sofrimento causado pelo preconceito existente. Informar a sociedade sobre o que de fato é a DI.

Já com relação ao sistema educacional, a decisão por utilizar um modelo de ensino que possibilitasse maior inclusão foi feita por diversos países, por meio da Declaração de Salamanca, em 1994. Como resultado desse processo, o Brasil assumiu tal responsabilidade, inclusive por meio de legislação. As ações legais tomadas, estabelecem que alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no que tange à educação devem estar, preferencialmente, em classes comuns na escola, e não em ambiente separado, destinado exclusivamente aos estudantes com NEE (BRASIL, 1999).

No entanto, a tarefa da inclusão, apesar de prevista legalmente, é um grande desafio, tendo em vista uma sociedade ainda desinformada e preconceituosa e escolas que reúnem profissionais com pouca instrução acerca de como desenvolver o processo. É sabido que ainda não temos acessibilidade física, curricular e de comunicação para pessoas com deficiência de forma adequada. Os aspectos anteriormente citados criam obstáculos para proporcionar um atendimento especial e diferenciado. É importante ainda salientar que são muitos os fatores que podem influenciar o desempenho do estudante, como as experiências enfrentadas no ambiente escolar. Assim compreendido, há esclarecimentos de que:

> Diante das constantes referências às dificuldades de implantação de um projeto inclusivo, é importante considerar não só os entraves político-pedagógicos, mas também as vivências estimulantes e frustrantes surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar. (DÍAZ et al, 2009, p. 71)

As mudanças na nomenclatura vêm então, não apenas como forma de abolir o uso de uma palavra já estigmatizada e utilizada com caráter pejorativo, mas também como um meio de esclarecer como a deficiência funciona. E, obviamente, o avanço científico notado com a mudança na nomenclatura nos mostra também um avanço no desafio que é constituído por incluir as pessoas com deficiência no convívio social saudável.

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC) lançou um documento chamado Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental, visando à formação continuada de professores à distância. O documento explica como deve acontecer o atendimento, reforçando que a intenção é que o estudante consiga ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência. O documento ainda explana que:

> O atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência mental está centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento,

ISBN: 978-85-5757-065-8

> complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum. O conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular; o atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo (BRASIL, 2006, p.19).

No ano de 2008, foi implantada uma nova política de Educação Especial, por meio do Decreto nº6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido no §1º do art.1º, "[...] como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008). O documento ainda 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.

Os desafios para atender de forma adequada os estudantes com DI são diversos, como, por exemplo: fazer com que o estudante se sinta acolhido pelos colegas de sala; trazer para esses alunos atividades que possam ser aproveitadas ao máximo por estes, despertando interesse e proporcionando aprendizado; não limitar o ensino à sala destinada aos estudantes com necessidades educacionais especiais; dentre outros desafios.

Mesmo com todas as mudanças já inseridas a fim de que haja maior inclusão dos alunos com DI em ambiente escolar e com maior aproveitamento, ainda há muito o que ser evoluído, principalmente no que diz respeito à capacitação de professores da área, para que o atendimento seja realizado de maneira satisfatória.

3.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI)

Já sabemos do compromisso que as escolas têm de proporcionar e difundir as formas de conhecimento, portanto, devemos entender também que o ambiente escolar deve saber lidar com as diferentes formas que os estudantes encontram de adquiri-lo. E isto vale para todos os estudantes, mas, em especial para os que apresentam DI.

Mesmo com todos os esforços empregados, haverá limitações no que se refere à subjetividade de estudantes com deficiência, principalmente em se tratando de DI. O Ministério da Educação, em sua Cartilha sobre Educação Inclusiva explica que esse fato "[...] já aponta e demonstra a necessidade de existir um espaço para esse fim, que não seja eminentemente clínico e que resguarde uma característica tipicamente educacional". (MEC, 2006, p. 8-9).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, acerca do atendimento em caráter especial aos estudantes com deficiência, determina que:

> a) esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino; b) é um direito de todos os alunos com deficiência que necessitarem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e/ou pelo próprio aluno; c) o "preferencialmente" na rede regular de ensino significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns

ISBN: 978-85-5757-065-8

> ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A Constituição admite ainda que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os alunos (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal ainda explica que o atendimento educacional especializado não deve substituir as aulas regulares, junto à turma, deve ser de caráter complementar, reforçando o conteúdo que é ministrado em sala de aula:

> d) o atendimento educacional especializado deve ser oferecido em horários distintos das aulas das escolas comuns, com outros objetivos, metas e procedimentos educacionais. e) as ações do atendimento educacional são definidas conforme o tipo de deficiência que se propõe a atender. Como exemplo, para os alunos com deficiência auditiva o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, de Português, como segunda língua, ou para os alunos cegos, o ensino do código "Braille", de mobilidade e locomoção, ou o uso de recursos de informática, e outros; f) os professores que atuam no atendimento educacional especializado, além da formação básica em Pedagogia, devem ter uma formação específica para atuar com a deficiência a que se propõe a atender. Assim como o atendimento educacional especializado, os professores não substituem as funções do professor responsável pela sala de aula das escolas comuns que têm alunos com deficiência incluídos (BRASIL, 1988).

Sabemos que existem vários tipos de DI, o que certamente exige dos profissionais da área da educação um grande cuidado com tais diferenças. Além disso, cada indivíduo é único e tem suas particularidades, independentemente de suas condições físicas ou mentais. Desta forma, os profissionais devem buscar meios personalizados que se adaptem melhor ao estilo de aprendizagem de cada estudante.

Até hoje, é grande o número de escolas que colocam os estudantes com deficiência em um grupo que deve apenas executar tarefas simples e previamente definidas. Mas, essas instituições nem sempre acompanham o ritmo do aluno ou não agregam realmente conhecimento ao indivíduo, além de não levarem em consideração a opinião do estudante sobre qual a forma que este considera melhor para executar a tarefa proposta. Muitas atividades são recomendadas, mas sem antes entender a melhor forma de ensinar, ou como esse estudante em questão consegue apreender melhor o conteúdo.

Estudantes, no geral, podem não atender às expectativas do modelo de ensino da instituição. Com indivíduos que apresentam DI, isso é muito mais comum. E esse fato torna-se ainda mais problemático se considerarmos que as escolas, em seu modelo de padrão conservador, ignoram que cada indivíduo tem uma forma pessoal de construir o conhecimento. Agindo dessa forma, as instituições de ensino reforçam ainda mais a ideia que indivíduos com DI não têm a capacidade de aprender e reforçam preconceitos, o que acaba por inibir ainda mais esses estudantes.

Uma forma eficiente de fixar o conteúdo, é relacionar o que está sendo estudado a algo da vivência do próprio estudante, ou permitir que este participe de forma mais efetiva do processo de aprendizagem, tendo em vista que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> O contato direto com os objetos a serem conhecidos não pode ser descartado, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses alunos percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação problema qualquer. Mas, sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente. (ALMEIDA, 2015, p. 34)

A forma mais eficiente de apropriação de conteúdos para alunos com DI envolve acreditar no potencial desse estudante e dar a ele certa autonomia quanto à forma como acredita ser a melhor para que realize as atividades. É claro que os professores não devem permitir que os estudantes façam tudo o que quiserem quando e se quiserem. O interessante é explicar os conteúdos e dar a oportunidade para que os estudantes escolham como acreditam ser a melhor forma de desenvolverem atividades ou até mesmo serem avaliados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito já foi mudado e feito como forma de avançar e obter melhores condições para estudantes com DI. Avanços como maiores informações, diagnósticos precisos e luta contra o preconceito vêm fazendo grande diferença na vida das pessoas com deficiência intelectual. No entanto, os avanços não podem parar. Ainda há muito o que ser aprimorado.

Portanto, faz-se extremamente necessário que pais, professores, governantes entendam as diferenças e as características das diferentes formas de DI, de forma a conseguir atender da melhor maneira possível os estudantes e conseguir uma experiência satisfatória para todos.

As escolas devem oferecer situações nas quais o aluno tenha participação ativa ou que façam parte de aspectos cotidianos. O atendimento especializado deve proporcionar liberdade aos alunos, tanto para poderem opinar como gostariam de ser avaliados, quanto para poderem ter conteúdos mais voltados às suas vivências. Dessa forma, o próprio estudante construirá, dentro de suas condições, o conhecimento. Além disso, ele entenderá que é alguém com autonomia e capaz de aprender.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **Deficiência intelectual e o atendimento educacional especializado**. Caderno didático do curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

APAE DE SÃO PAULO **Glossário Temático Deficiência Intelectual** Série A. Normas e Manuais Técnicos. 1 ed. São Paulo, 2014

BATISTA, J. Algumas considerações teóricas e metodológicas sobre a abordagem biográfica, instrumento da pesquisa educacional e da formação: contribuições da escola de Chicago e do Interacionismo Simbólico. **In: 18° Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2007. Maceió.

BATISTA, C. A. M. **Educação inclusiva:** atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. Ed] Brasília: MEC, SEESP, 2006. 68 p.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**: para além do AEE PPGEDU-UFRGS. VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais.** Tradução: Marco Estevão e Renato Aguiar. 4. ed. Editora Hucitec. São Paulo, 1999

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 01/06/2017

DÉO, A. F., PEREIRA, J. A. F. **A triangulação entre Deficiência Intelectual, Funcionalidade Humana e Apoios.** Revista Dica, n.4, ano 3. Faculdade de Agudos (FAAG), 2011

DIAS, M. C. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual:** considerações sobre a efetivação do direito à educação. São Paulo: s.n., 2010

DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 354 p.

GARGHETTI, F. C. et al. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, 10, Julio, 2013, 101-116. Disponível em: http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/994/820 Acesso em: 03/07/2017

NEVES, J. A., NEVES, L. A. **Como planejar uma Pesquisa Científica:** Sugestões para o desenvolvimento de uma pesquisa científica. Disponível em: http://www.unifra.br/professores/alexz/dicasPlanejandoPesquisaCientificia.pdf Acesso em: 30/04/2017.

SILVA, F. G**. Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão. Fortaleza, 2011. p. 166

STUMPF, I. R. C. Pesquisa Bibliográfica. In: DUARTE, BARROS (Orgs.) 2. ed. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação** 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CORONEL JOÃO PESSOA/RN: CONQUISTAS E DESAFIOS

Vanderlei Francisco de Lima
Gilberliane Mayara Andrade Melo

RESUMO

O acesso a lugares públicos (principalmente as instituições de ensino) é direito de qualquer cidadão, pois, de acordo com a legislação atual da educação inclusiva, esses ambientes devem ser planejados, a fim de promover a acessibilidade de todos os indivíduos. Partindo dessa premissa, este trabalho, objetiva-se, de modo geral, analisar a acessibilidade física nas escolas públicas da rede básica de ensino do município de Coronel João Pessoa/RN para alunos com deficiência física. Esta pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativa, e de campo, já que foi necessário discutir sobre o contexto social e histórico da deficiência à luz das contribuições teóricas de Martins (1999), Xavier e Junior (2013), definições, causas e características da deficiência física, além de discussões sobre a acessibilidade física no contexto escolar a partir da visão de Melo e Saraiva (2015), Gonçalves e Furtado (2015) e de algumas diretrizes da educação inclusiva, como a Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), o Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) e a NBR 9050 (BRASIL, 2004). Neste trabalho, os dados analisados demonstraram que acessibilidade física para alunos que dependem de muletas e de cadeiras de rodas constituem grandes desafios para a Escola Municipal Antero Marques/Creche Chapeuzinho Vermelho, a Escola Municipal Dr. Severiano e a Escola Estadual Professor José Próspero. Portanto, a fim de tornar as escolas campo de pesquisa em instituições inclusivas do ponto de vista da acessibilidade física, faz-se necessária que haja uma atenção especial por parte das secretarias de educação (municipal e estadual), em parceria com o poder executivo da cidade de Coronel João Pessoa/RN e do Estado do Rio Grande do Norte, no intuito das instâncias competentes fazerem diagnósticos das reais condições da estrutura física das três escolas que fizeram parte desta pesquisa, e, em seguida, elaborarem projetos de acessibilidade física visando à aplicação destes. Considera-se que esse deve ser o primeiro passo para que seja garantida a educação pública como um direito de todos e fazendo valer, na prática, a inclusão de alunos com deficiência física. Logo, as propostas elencadas nesta pesquisa visam diminuir os obstáculos já existentes e garantir o acesso e integração desse público-alvo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: ACESSIBILIDADE FÍSICA; ESCOLA PÚBLICA; INCLUSÃO.

ABSTRACT

Access to public places (mainly educational institutions) is the right of every citizen, because, according to the current legislation of inclusive education, these environments must be planned in order to promote the accessibility of all individuals. Based on this premise, this work aims, in general, to analyze the physical accessibility in public schools of the basic education network of the municipality of Coronel João Pessoa/RN for students with physical disabilities. This research is a qualitative and field-based bibliography, since it was necessary to discuss the social and historical context of disability in light of the theoretical contributions of Martins (1999), Xavier and Junior (2013), definitions, causes and characteristics of disability (2005), Gonçalves and Furtado (2015) and some guidelines of inclusive education, such as Portaria no. 3.284 (BRASIL, 2003), Decree No. 5,296 (BRAZIL, 2004) and NBR 9050 (BRAZIL, 2004). In this study, the data analyzed demonstrated that physical accessibility for

ISBN: 978-85-5757-065-8

students who depend on crutches and wheelchairs are major challenges for the Municipal School Antero Marques / Nursery School, Severiano Municipal School and Professor José Próspero State School. Therefore, in order to make schools a field of research in institutions that are inclusive from the point of view of physical accessibility, special attention must be paid by education departments (municipal and state), in partnership with the executive branch of In the city of Coronel João Pessoa / RN and the State of Rio Grande do Norte, in order for the competent bodies to diagnose the real conditions of the physical structure of the three schools that were part of this research, and then to elaborate physical accessibility projects aiming at the Application of these. It is considered that this should be the first step in ensuring that public education is guaranteed as a right for all and making practical use of the inclusion of students with physical disabilities. Therefore, the proposals listed in this research aim to reduce existing barriers and ensure access and integration of this target audience in the school.

KEY WORDS: PHYSICAL ACCESSIBILITY; PUBLIC SCHOOL; INCLUSION.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe discussões sobre a acessibilidade de alunos com deficiência física na escola pública. Sabe-se que a acessibilidade física acontece quando todos os alunos são incluídos na escola, garantindo, dessa forma, a inclusão destes no processo de ensino e aprendizagem, assim preconiza o art. 3º, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2014).

A escolha pelo tema desta pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir a respeito da acessibilidade física, já que, consoante à legislação da educação nacional, as escolas devem estar acessíveis quanto à infraestrutura e disporem de recursos pedagógicos adequados para atender aos alunos que apresentam limitação em algum de seus membros (superiores ou inferiores). Dessa forma, discutir acerca da acessibilidade no âmbito educacional torna-se imprescindível, pois a escola é inclusiva quando ela é capaz de incluir e integrar todos os alunos, em especial os que apresentam deficiência física ou mobilidade reduzida. Esta limitação não é fator determinante que possa impedi-los de aprenderem e de serem alunos bem sucedidos na vida estudantil, se as escolas estiverem aptas e disponibilizarem tecnologias assistivas de acordo com a complexidade da limitação motora dos estudantes.

Convém frisar que a opção pelo tema **Acessibilidade de alunos com deficiência física nas escolas públicas de Coronel João Pessoa/RN: conquistas e desafios** partiu, inicialmente, das contribuições das disciplinas *Deficiência Física* e *Atendimento Educacional Especializado*, ofertadas no curso de Pós-graduação *latu senso* em Atendimento Educacional Especializado, do Núcleo de Educação a Distância (NEaD), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Esses componentes curriculares foram importantes, no sentido de subsidiar os profissionais já em atuação e os que ainda irão atuar no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência (física).

A curiosidade de analisar se as escolas públicas que integram a rede municipal e estadual de educação da cidade de Coronel João Pessoa/RN estão aptas a receber alunos com deficiência física foi outro interesse que motivou a produção deste trabalho, haja vista que o perfil da escola pública do século XXI é de uma escola inclusiva, capaz de se adequar às

ISBN: 978-85-5757-065-8

necessidades dos discentes.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a acessibilidade física nas escolas públicas da rede básica de ensino do município de Coronel João Pessoa/RN para alunos com deficiência física. De modo específico, esta pesquisa objetiva compreender as conquistas e os desafios das pessoas com deficiência ao longo dos períodos históricos; entender que a acessibilidade arquitetônica é condição essencial para que alunos com deficiência física possam ser incluídos e integrados na escola, e, por último, analisar a infraestrutura física de três escolas que integram a rede municipal e estadual de educação de Coronel João Pessoa/RN.

Sabe-se que para incluir e integrar os alunos com deficiência física na escola, as instituições precisam estar adaptadas quanto à infraestrutura arquitetônica, disporem de profissionais capacitados e de tecnologias assistivas adequadas. Entretanto, no contexto atual da educação brasileira, é perceptível que ainda existem escolas que não estão adaptadas para incluir alunos com deficiência física, pois a inacessibilidade arquitetônica é um dos principais obstáculos que dificulta a inclusão. Sendo assim, tem-se o seguinte questionamento: será que as escolas públicas de Coronel João Pessoa/RN estão preparadas para garantir a acessibilidade aos alunos com deficiência física na rede básica de ensino?

Em suma, que esta pesquisa possa trazer contribuições para a educação inclusiva no que diz respeito à acessibilidade para alunos com deficiência física, principalmente para as escolas públicas da rede básica de ensino de Coronel João Pessoa/RN.

2 DEFICIÊNCIA FÍSICA E INCLUSÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS

2.1 Metodologia

Esta pesquisa é bibliográfica, por isso, foi elaborada a partir das contribuições teóricas de Melo e Saraiva (2015), Martins (1999), Xavier e Junior (2013) e Gonçalves e Furtado (2015), entre outros. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2014) e o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) foram algumas das diretrizes que fundamentaram este trabalho.

A pesquisa de campo também utilizada neste trabalho, pois foi necessário analisar a acessibilidade arquitetônica de três escolas públicas da cidade de Coronel João Pessoa/RN, sendo duas da rede municipal, a Escola Municipal Antero Marques/Creche Chapeuzinho Vermelho (educação infantil) e a Escola Municipal Dr. Severiano (ensino Fundamental I e II), além da Escola Estadual Professor José Próspero (Ensino médio). Convém ratificar que o intuito principal foi de observar se essas escolas estavam aptas ou inapropriadas para receberem alunos com deficiência física nas três etapas da educação básica.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa é descritivo-interpretativa (OLIVEIRA, 2007). A análise dos dados obedeceu à estratégia descritiva e interpretativa em relação às respostas dos questionários e aos registros fotográficos feitos das instituições. Em relação ao tipo abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois, não houve a preocupação com o critério numérico para garantir sua representatividade nas análises dos dados. Em outras palavras, o interesse

ISBN: 978-85-5757-065-8

foi de buscar explicações para possíveis razões da (não) acessibilidade física nas escolas da cidade de Coronel João Pessoa/RN.

O método de pesquisa adotado foi o dedutivo. O procedimento utilizado foi a observação (GIL, 2008), já que se fez necessário ir às escolas em dias e horários agendados para a obtenção dos registros fotográficos do local que dá acesso à entrada de alunos nas instituições, às portas das salas de aulas e aos banheiros. Houve o contato inicial com os diretores, na oportunidade foi entregue a carta de encaminhamento da UFERSA e em seguida foi solicitada a assinatura dos gestores, como forma autorização para a realização da pesquisa de campo.

O questionário foi aplicado aos gestores, os quais foram os sujeitos desta pesquisa. O questionário foi composto por 6 (seis) questões objetivas, a maioria delas com possibilidade para eventuais justificativas. Assim, as respostas dos sujeitos foram tabuladas em 1 (uma) tabela. Portanto, a fim de garantir o princípio ético da pesquisa científica, os nomes próprios dos gestores foram ocultados. Para a identificação desses sujeitos, foi usada a seguinte codificação: Gestor 1, Gestor 2 e Gestor 3.

2.2 A pessoa com deficiência numa visão histórica: breve retrospectiva

As discussões desta seção são sobre a pessoa com deficiência numa visão histórica. Para melhor compreensão da educação inclusiva atualmente, torna-se relevante entender como a deficiência era vista pelos povos no mundo primitivo, na antiguidade, na idade Média, na Idade Moderna e na Idade Contemporânea. Nessa perspectiva, discutir a sobre a deficiência numa visão histórica pressupõe compreender concepções de sociedade e de valores socioculturais, pois foram muitas as transformações que aconteceram no contexto religioso, social, cultural e educacional na história da humanidade (XAVIER e JUNIOR, 2013). Assim, a concepção de educação inclusiva defendida pela legislação educacional atual é resultante de uma progressiva evolução do atendimento às pessoas com deficiência.

Na sociedade primitiva, as pessoas com alguma deficiência eram excluídas, além de serem consideradas fragilizadas. Em consequência disso, "[...] não havia lugar para os considerados fracos, para aqueles que não tivessem condições de colaborar efetivamente nas sociedades produtivas [...]" (GUHUR, 1994, HEWARD, 1998, *apud* MARTINS, 1999, p. 128). Infere-se, dessa forma, que as pessoas com deficiência eram vistas como sujeitos incapacitados, já que ser deficiente era não ter condições de assegurar a sua própria sobrevivência na sociedade, sendo, portanto, excluídos e exterminados, porque a sociedade da época prezava por indivíduos que fossem capazes de sobreviver pela sua força de trabalho, capacidade essa que os "fracos" (deficientes) não detinham, logo, eram excluídos (XAVIER e JUNIOR, 2013).

Na Antiguidade - precisamente na Grécia - o que estava em jogo era o padrão de virtude, de beleza, do corpo perfeito, ou seja, o indivíduo que estivesse inserido no cultivo destas virtudes "[...] tinha que ser trabalhados o corpo (para ser livre e descontraído) e o espírito (na busca de alcançar a harmonia e a perfeição)" (MARTINS, 199, p. 128). Infere-

ISBN: 978-85-5757-065-8

se que as pessoas com deficiência não se enquadravam nesse ideário de virtude e de homem perfeito, porque apresentavam alguma anormalidade física no corpo.

Diferentemente da sociedade primitiva, na Grécia o que prevalecia era a beleza estética, isto é, o padrão de corpo perfeito nos seus aspectos físicos (força, saúde e vigor) e mentais (sutileza e acuidade de espírito) (MARTINS, 1999). As pessoas que não atendessem a esse perfil (sem algum defeito físico ou outra anormalidade) eram excluídas ou "[...] abandonadas à própria sorte em lugares ermos [por] [...] não serem capazes de participar das atividades produtivas e guerreiras da sociedade [...]" (MARTINS, 1999, p. 128-129). Assim, ser deficiente era sinônimo de indiferença e de fragilidade.

Na Idade Média, a deficiência estava associada a corpo/alma, prevalecendo os dogmas cristãos. Por isso, "[...] os hebreus consideravam a deficiência (assim como qualquer doença crônica) como uma impureza ou resultante do pecado do homem [...]" (MARTINS, 1999, p. 129). Mesmo o cristianismo tendo defendido uma visão mais tolerante dos indivíduos com deficiência, eles ainda eram excluídos socialmente e ficavam, muitas vezes, impossibilitados de participarem de determinadas atividades religiosas e de frequentarem alguns lugares considerados sagrados. As pessoas tidas como anormais eram acolhidas com atos de caridade, pois o sentimento da sociedade era o da compaixão, haja vista que "[...] a ideologia cristã [...] considerava os deficientes como sendo criaturas de Deus [...]" (XAVIER e JUNIOR, 2013, p.14).

Apesar de não serem mais exterminados como na Grécia, os indivíduos com deficiência continuavam sendo excluídos, pois no dia a dia "[...] era comum vê-los fora das cidades (assim como acontecia com os leprosos e portadores de outras doenças incuráveis), ou à margem das estradas, implorando a compaixão das demais pessoas e sendo rejeitados pelos que por ali passavam [...]" (MARTINS, 1999, p. 130). Compreende-se, assim, que somente eram consideradas "puras" e dignas de direitos sociais pessoas normais (sem deficiência), pois "[...] a deficiência que portavam era atribuída, ainda, às causas sobrenaturais; a espíritos malignos, sendo em vários momentos condenados à morte na fogueira durante a Inquisição Católica" (MARTINS, 1999, p. 131).

Na Idade Moderna, o teocentrismo foi dando o lugar ao antropocentrismo em decorrência das influencias do renascimento, o que contribuiu, e muito, para ascensão do conhecimento humano e para o avanço da ciência e da medicina. Em razão dessa nova concepção de sociedade, "[...] a medicina resolve estudar o deficiente [...] a partir do conhecimento das ciências naturais, o que não alivia a discriminação ou modifica a representação do deficiente na sociedade [...]" (XAVIER e JUNIOR, 2013, p. 15). Nesse período, a deficiência deixou de ser vista como castigo ou atribuída às crenças sobrenaturais.

A medicina foi importante, no sentido de explicar que a deficiência estava associada à má formação genética, ou seja, "[...] a uma disfunção orgânica. [...] [os médicos] percebem [...] que as pessoas deficientes mereciam tratamento e não punição ou exorcismo" (MARTINS, 1999, p. 131). Já em relação ao assistencialismo, houve uma considerável conquista no período moderno, pois aquele que tinha deficiência não era mais torturado, excluído como na Idade Média.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A Idade Contemporânea, período que se inicia, aproximadamente, em 1789 e se estende até os dias atuais, exerceu profundas transformações no âmbito religioso, social, cultural em decorrência da modernização, ou seja, a globalização contribuiu para que a sociedade passasse a enxergar as diferenças numa perspectiva mais inclusiva. Durante o século XX, os indivíduos com deficiência passaram a usufruir o direito de viver socialmente (de participar da vida em sociedade) e de serem incluídos em escolas especiais.

Fazendo um recorte da história da humanidade, convém afirmar que o direito à educação inclusiva foi fruto de muitas lutas, da (re)democratização da sociedade e do ensino em prol daqueles que vinham tendo seus diretos sociais negados. Os primeiros atendimentos educativos para pessoas com deficiência teve início "[...] no Brasil com a criação do "Instituto dos Meninos Cegos" (hoje "Instituto Benjamin Constant") em 1854, e do "Instituto dos Surdos-Mudos" (hoje, "Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES") em 1857 [...]" (XAVIER e JUNIOR, 2013, p. 16). A criação desses institutos marcou o início da educação inclusiva no Brasil. A partir desse marco, surgiram serviços educativos na escola regular, "[...] visando a integração escolar dos educandos portadores de deficiência [...] a partir do atendimento em classe comum [...] até o atendimento em classe especial, sob a responsabilidade de um professor especializado" (MARTINS, 1999, p. 136).

Em conformidade com a legislação educacional brasileira, o perfil da escola contemporânea (pública ou privada) é de uma escola inclusiva e de qualidade, capaz de atender a todos os alunos sem deficiência ou com deficiência (BRASIL, 2014). A criação de serviços educacionais especializados para os indivíduos com deficiência, como é o caso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi uma das conquistas da educação inclusiva, o qual oportuniza, aos alunos com deficiência, o direito de terem acesso e de usufruírem da educação formal (MARTINS, 1999).

2.3 Definições, causas e características da deficiência física

Neste tópico, as discussões se voltam para a deficiência física, compreendendo conceitos, fatores causadores e tipos de deficiência física. Chamada de deficiência motora, é assim denominada porque está relacionada à alteração completa ou parcial de um ou mais membros do corpo, por isso, acarreta comprometimento da função motora, ocasionado pelos "[...] sistemas osteoarticular, muscular e nervoso" (BRASIL, 2006, *apud* SCHIRMER, 2007, p. 23). O primeiro refere-se ao conjunto de ossos e articulações do corpo; o segundo é formado pelos diversos músculos do corpo humano, e o terceiro é composto pelo conjunto de nervos que asseguram o comando e a coordenação das funções vitais.

Assim, quando o indivíduo apresenta alguma doença ou lesão afetada por alguns desses sistemas, haverá alguma limitação motora, porque houve deformação/alteração no sistema esquelético e muscular. Esta deficiência tem amparo legal na legislação da educação brasileira, precisamente no Decreto nº 5.296/2004 e caracteriza-se pela "[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física [...] exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o

ISBN: 978-85-5757-065-8

desempenho de funções" (BRASIL, 2004, *apud* MELO e SARAIVA, 2015, p. 13).

Convêm ressaltar que a deficiência física é provocada pelas limitações do funcionamento dos membros (inferiores ou superiores) do corpo humano. É importante esclarecer que deformidades estéticas que não trazem impedimentos e/ou paralisia físico-motor não se caracterizam como deficiência motora, pois a má-formação ou deformação não traz consequências para o sistema esquelético-muscular, o que é diferente de uma amputação (total ou parcial) de um dos membros do corpo que acarretará dificuldades do indivíduo realizar suas atividades diárias, como, por exemplo, o cadeirante que não dispõe de seus membros inferiores, por isso, ele precisará de uma cadeira de rodas para se locomover. Algumas das causas mais comuns desse tipo de deficiência podem ser: "Paralisia Cerebral [...]; Hemiplegias [...]; Lesão medular [...] Traumatismos diretos [...]; Amputações [...]; Febre reumática [...]; Câncer; Miastenias graves" (BRASIL, 2006, p.22).

São muitos os fatores que podem desencadear a deficiência física. Por isso, é falsa a afirmação de que apenas problemas na gestação ou má formação genética trazem complicações para o surgimento dessa deficiência. As causas da deficiência motora "[...] podem aparecer desde o nascimento ou posteriormente, provocando graus de comprometimentos variados, sendo que em todos eles produzem perda ou redução da mobilidade corporal com prejuízos para a realização de algumas atividades funcionais [...]" (MELO e SARAIVA, 2015, p. 13). A origem da deficiência física pode ser genética (antes do nascimento) ou adquirida (após o nascimento). Logo, essa deficiência pode acarretar dificuldades aos indivíduos na realização de atividades básicas do dia a dia: alimentar-se, locomover-se, realizar atividades de higiene pessoal, escrever, entre outras atividades.

2.4 Acessibilidade de alunos com deficiência física na escola

Nas diretrizes da educação (inclusiva) brasileira, a garantia dos direitos das pessoas com deficiência é sagrado, a exemplo dos direitos assegurados na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 2014). No caso dos indivíduos com deficiência física, estes são amparados, legalmente, pelo Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004). Consoante a essas leis, pressupõe-se que as instituições de ensino estejam acessíveis arquitetonicamente, com rampas e demais espaços adequados que visem à eliminação de barreiras de alunos com alguma limitação que venha a dificultar a sua locomoção através da cadeira de rodas ou de muletas.

A partir do discurso de Xavier e Junior (2013), entende-se que a escola é considerada inclusiva quando ela está apta a integrar alunos com deficiência nas atividades escolares em iguais condições para todos. Para ajudar na acessibilidade desse público-alvo, as tecnologias assistivas são condições e/ou recursos que garantem, em partes, a inclusão, já que elas podem ser "[...] qualquer item, peça de equipamento [...] ou sistema de produto que é utilizada para aumentar, manter e melhorar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência" (GONÇALVES e FURTADO, 2015, p. 47).

Os recursos de tecnologia assistiva são organizados em categorias de acordo com

ISBN: 978-85-5757-065-8

seus objetivos funcionais a que se destinam para almejar "[...] um ambiente favorável e sem restrições [...]" (XAVIER e JUNIOR, 2013, p. 22). É preciso esclarecer que Gonçalves e Furtado (2015, p. 47-54) se apropriaram da descrição das categorias de Tecnologia Asssitiva de Bersch e Tonolli (2008) e classificaram em onze as categorias. Como este trabalho se volta para a acessibilidade física, será dada ênfase apenas a categoria "projetos arquitetônicos para acessibilidade [que] prevê projetos de edificação e urbanismo que garantam acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial". Para o alcance dessa categoria, as escolas devem proporcionar:

> Eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeiras de roda; adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; instalação de [...] bebedouros [...] em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas (BRASIL, 2003, *apud* MELO e SARAIVA, 2015, p. 30-31).

A escola é inclusiva, e estará em perfeitas condições para atender aos alunos, quando ela atende aos requisitos evidenciados por Melo e Saraiva (2015), os quais têm respaldo na portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Entretanto, quando as instituições de ensino não cumprem tais requisitos, elas estarão excluindo seus alunos, pois, o direito do aluno estudar num ambiente acolhedor e agradável foi negado.

A Norma Brasileira aprovada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) 9050/2004 preconiza que "[...] todos os espaços, edificações, mobiliário e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados [...] bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender ao disposto nesta norma para serem considerados acessíveis" (BRASIL, 2004, p. 01). Essa diretriz determina parâmetros legais para as construções arquitetônicas dos prédios públicos, por exemplo, museus, postos de saúde e, principalmente as escolas devem atender às determinações dessa diretriz.

É inegável a existência de avanços e conquistas na história da educação inclusiva para as pessoas com deficiência, basta reconhecer os direitos legais assegurados pela NBR 9050 (BRASIL, 2004), pela Portaria nº 3.284 (BRASIL, 2003), entre outras leis. Entretanto, a inclusão de pessoas com deficiência física defendida por essas leis não coincide com a realidade de muitas escolas brasileiras. Atualmente, muitas instituições de ensino não parecem, na prática, serem tão inclusivas, pois "[...] ainda é comum encontrarmos diversas barreiras arquitetônicas que impedem a livre circulação das pessoas [...]" (MELO E SARAIVA, 2015, p. 29), os quais são alguns dos desafios das escolas públicas na contemporaneidade.

2.5 Acessibilidade física nas escolas de Coronel João Pessoa/RN: resultados e discussões

A análise a seguir é sobre a acessibilidade de alunos com deficiência física e foi feita com base na realidade arquitetônica de três escolas públicas da cidade de Coronel João Pessoa/RN. A primeira é uma instituição de educação infantil, a segunda de ensino fundamental

ISBN: 978-85-5757-065-8

e a terceira de ensino médio. Inicialmente, a análise partiu dos discursos dos gestores das respectivas instituições e, em seguida, de alguns registros fotográficos da pesquisa de campo, precisamente do local que dá acesso às escolas, às portas de algumas salas de aulas e aos banheiros. Todos os registros fotográficos contribuíram para que houvesse um diagnóstico mais preciso das condições de acessibilidade nas três instituições.

Tabela 1: Respostas dos gestores entrevistados

PERGUNTAS	**1-** Esta escola já recebeu e/ ou possui algum aluno com deficiência física?	**2 -** Em sua opinião, quais as principais dificuldades enfrentadas ao receber um aluno com deficiência física?	**3-**Arquitetonicamente, a escola está apta a receber alunos com deficiência física, oferecendo as mesmas condições dos demais estudantes?	**4 -** A escola recebe algum auxilio governamental (verba) para custear as adaptações arquitetônicas necessárias?	**5 -** A escola possui tecnologias assistivas adaptadas para alunos com deficiência física?	**6 -** Os professores e a equipe pedagógica recebem algum tipo de preparação ou treinamento ofertado para receber, de forma inclusiva, alunos com deficiência física em sala de aula?
GESTOR 1	Não.	Falta de profissionais capacitados. Adaptação da estrutura física. Dificuldade de adaptação social entre os estudantes.	Não. A escola não dispõe de estrutura para trabalhar com crianças com deficiência física, pois não temos rampas de acesso para cadeirantes, as salas e banheiros não são adequados para estes.	Não.	Não.	Não.
GESTOR 2	Sim.	Falta de profissionais capacitados. Adaptação da estrutura física.	Não. Pois a nossa escola não possui rampas de acesso a algumas salas de aulas, as portas não possuem largura necessária para passagem de cadeiras de rodas, os banheiros não são adaptados para os mesmos.	Parcialmente.	ão.	Não.
GESTOR 3	Não.	Falta de profissionais capacitados. Justificativa: Enquanto profissional, uma das dificuldades seria a falta do profissional capacitado para trabalhar com alunos deficientes físicos.	Parcialmente. Justificativa: A escola não está totalmente readaptada para receber alunos com deficiência física.	Não.	Não.	Não.

Fonte: Autoria própria.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Ao fazer uma breve análise das respostas do gestor 1, compreende-se que embora a Escola Municipal Antero Marques/Creche Chapeuzinho Vermelho não tenha recebido alunos com deficiência física até os dias atuais, o gestor reconhece que as principais dificuldades ao receber alunos com esse tipo de deficiência é a falta de profissionais capacitados, a adaptação da estrutura física e a dificuldade de adaptação social entre os estudantes. Ao ser indagado se a referida instituição está adaptada para receber alunos com deficiência física, ele respondeu que não, pois "A escola não dispõe de estrutura para trabalhar com crianças com deficiência física, pois, não temos rampas de acesso para cadeirantes, as salas e banheiros não são adequados para estes" (GESTOR 1).

Ainda de acordo com as respostas do gestor 1, por sua instituição ser exclusivamente de educação infantil, atualmente ela não recebe auxílio governamental, tampouco verbas para investir em adaptações arquitetônicas. A escola também não possui tecnologias assistivas adaptadas para alunos com deficiência física, assim como os professores e a equipe pedagógica não recebem nenhum tipo de preparação ou treinamento para trabalhar, na sala de aula, com este público-alvo. Portanto, a fim de comprovar o discurso do gestor entrevistado, a seguir tem-se 04 (quatro) registros fotográficos, os quais evidenciam alguns obstáculos encontrados na infraestrutura da instituição, que dificultam o acesso e a integração de crianças com alguma limitação motora, precisamente os alunos cadeirantes.

Imagem 1: Local de acesso à instituição

Fonte: Autoria própria.

Imagem 2: Parte externa da instituição

Fonte: Autoria própria.

Imagem 3: Porta de uma das salas de aula

Fonte: Autoria própria.

Imagem 4: Banheiro unissex

Fonte: Autoria própria.

Consoante às respostas do gestor 1 e às fotos acima, infere-se que esse *lócus* da pesquisa não se enquadra no perfil de uma instituição inclusiva, por conter barreiras nas entradas das portas, bem como, elas não estarem com medidas adequadas que permitam o acesso aos cadeirantes, também indispõe de instrumentos de apoio no banheiro. O único local que está, aparentemente, acessível, por não apresentar barreiras, é a entrada da instituição,

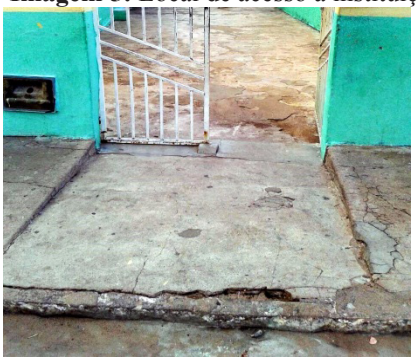
ISBN: 978-85-5757-065-8

conforme a imagem 1. Os demais locais estão todos comprometidos, se assim for considerado o que determina a NBR 9050 (BRASIL, 2004) e o que afirma Melo e Saraiva (2015) sobre os obstáculos que dificultam a acessibilidade física.

Dentre as principais barreiras arquitetônicas diagnosticas, pode-se citar a ausência de uma rampa principal para dar acesso às salas de aulas, barreiras no piso nas entradas das salas. A maioria das portas são estreitas, não apresentando espaço suficiente para permitir o acesso de crianças cadeirantes. Além disso, a instituição dispõe de um único banheiro para atender aos funcionários e às crianças, este também se encontra inacessível, pois a altura da descarga e a falta de barras de apoio nas paredes comprometem a acessibilidade. Logo, convém afirmar que a referida instituição está inacessível para atender a alunos com deficiência física.

Com base nas respostas do gestor 2, a Escola Municipal Dr. Severiano – Ensino Fundamental I e II já recebeu alunos com deficiência física, porém, atualmente não há nenhum aluno matriculado que apresente limitação motora. Ao se referir às dificuldades da escola para este público-alvo, pode-se citar a falta de profissionais capacitados e a ausência de adaptação física, pois "[...] a escola não possui rampas de acesso a algumas salas de aula, as portas não possuem largura necessária para passagem de cadeiras de rodas, os banheiros não são adaptados [...]" (GESTOR 2). Infere-se que "parcialmente" a escola dispõe de alguns recursos próprios, tendo, também a contrapartida da prefeitura para custear as adaptações arquitetônicas necessárias. Essa instituição não dispõe de tecnologias assistivas, a equipe pedagógica e os professores ainda não foram preparados para receber alunos com deficiência física na sala de aula.

Imagem 5: Local de acesso à instituição



Fonte: Autoria própria.

Imagem 6: Portas de duas salas de aula

Fonte: Autoria própria.

Imagem 7: Bebedouro

Fonte: Autoria própria.

Imagem 8: Parte interna do banheiro masculino

Fonte: Autoria própria.

ISBN: 978-85-5757-065-8

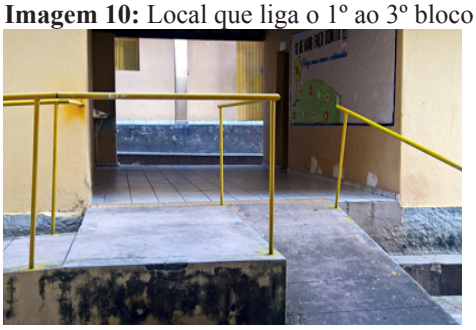
As respostas fornecidas pelo gestor 2 estão consoante com as condições de infraestrutura da escola. Os registros fotográficos acima revelam que, do ponto de vista da acessibilidade para alunos com deficiência física, a referida instituição está totalmente inapropriada, por estar em descumprimento com a NBR 9050 (BRASIL, 2004), já que suas dependências centrais apresentam barreiras que impossibilitam ser um ambiente acessível, acolhedor e agradável. Por exemplo, o bebedouro se encontra em uma altura inapropriada, o que requer, necessariamente, nova instalação em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas, as portas do banheiro e das salas de aulas são estreitas, e, por isso, impedem a passagem de cadeirantes e também dificultam o acesso daqueles que fazem uso de muletas para se locomoverem.

Na Escola Estadual Professor José Próspero, instituição unicamente de ensino médio, não há alunos regularmente matriculados com deficiência física. Em relação à dificuldade atual, caso a escola viesse a matricular alunos com alguma limitação física, a principal dificuldade da escola seria a falta de profissionais capacitados. Ao ser indagado sobre a acessibilidade a partir das reais condições do prédio, o gestor respondeu que este está parcialmente adaptado, pois "[...] a escola não está totalmente readaptada para receber alunos com deficiência física" (GESTOR 3). Essa escola não recebe, segundo o gestor, auxílio governamental (verba) para custear as adaptações arquitetônicas. Além disso, a escola não possui tecnologias assistivas adaptadas, os professores e a equipe pedagógica não recebem treinamento para lidar com alunos com deficiência física em sala de aula.

Imagem 9: Local de acesso à instituição

Fonte: Autoria própria.

Imagem 10: Local que liga o 1º ao 3º bloco



Fonte: Autoria própria.

Imagem 11: Início do 3º bloco (1º andar).

Fonte: Autoria própria.

Imagem 12: Banheiros

Fonte: Autoria própria.

Ao analisar as fotos acima tendo por base a NBR 9050 (BRASIL, 2004) e o Decreto

ISBN: 978-85-5757-065-8

nº 5.296 (BRASIL, 2004), a escola apresenta estar aparentemente acessível em algumas dependências (imagem 9 e 10). Embora esta instituição disponibilize de rampas na sua parte interna (primeira rampa localizada no bloco dois, imagem 10, e a última rampa que dá acesso ao pátio, imagem 11), com exceção da rampa da imagem 10, as outras rampas estão inapropriadas, pois foi detectada a falta de corrimãos conforme a norma estabelece: "[...] os corrimãos devem ser instalados em ambos os lados dos degraus isolados, das escadas fixas e das rampas" (NBR 9050/2004, p.46).

A instituição em questão apresenta infraestrutura física bastante comprometida, principalmente no local que dá cesso ao terceiro bloco, primeiro andar, e nos banheiros (imagens 11 e 12), os quais são muito estreitos. Já na entrada do terceiro bloco, existe uma escadaria com degraus elevados sem rampas e sem corrimãos. Portanto, a falta desses acessórios exclui o aluno com deficiência física de estudar neste bloco.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve o objetivo de analisar a acessibilidade física nas escolas públicas do município de Coronel João Pessoa/RN para alunos com deficiência física na rede básica de ensino. Os resultados obtidos revelam que a educação inclusiva na perspectiva da acessibilidade física (para alunos que dependem de muletas e cadeiras de rodas) ainda é considerada um grande desafio para as três escolas campo de pesquisa.

No caso da Escola Municipal Antero Marques/Creche Chapeuzinho Vermelho, esta instituição não atende aos princípios da educação inclusiva, pois apresenta muitas barreiras na parte interna, o que compromete a acessibilidade de crianças que têm comprometimentos em algum dos seus membros. Também a Escola Municipal Dr. Severiano apresenta sério comprometimento em sua estrutura física interna e externa, necessitando, urgentemente, de adaptações no local de entrada da instituição, na entrada das salas de aulas e no banheiro masculino. Já a Escola Estadual Professor José Próspero apresenta ser a instituição mais adequada no que diz respeito à acessibilidade física, mas, esta última instituição apresenta, ainda, sérios comprometimentos em sua estrutura arquitetônica interna, o que dificulta a possibilidade de os cadeirantes usufruírem de alguns ambientes da escola da mesma forma que os demais alunos tidos como normais (sem deficiência).

Portanto, as instituições analisadas enfrentam grandes desafios em garantir acessibilidade aos alunos com deficiência, pois apresentam muitas barreiras físicas nas suas dependências internas e externas. Para que se possa mudar esta realidade, faz-se necessário que o governo municipal e estadual faça valer, na prática, as políticas nacionais de inclusão, começando através "[...] de um diagnóstico minucioso das condições de acessibilidade [...]" (MELO e SARAIVA, 2015, p. 29), investindo na parte física das instituições e na formação/qualificação dos professores. Ações como essas, se forem realizadas nas escolas de Coronel João Pessoa/RN possibilitarão, futuramente, à garantia de os alunos com deficiência física usufruírem o direito à educação pública de qualidade, e que estes possam frequentar e participar de todas as atividades escolares da mesma forma que os demais estudantes que não apresentam deficiência física.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 23 de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Especializado**: deficiência Física. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**: estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> Acesso em 15 mai. 2017.

_____. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**: dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em< http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> Acesso em 15 mai. 2017.

_____. **NBR nº 9050 de 2004:** dispõe de normas para acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Disponível em< http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf>. Acesso em 15 mai. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, M. de J.; FURTADO, U. de M. **Educação a distância e tecnologia assistiva.** EduFERSA: Mossoró, 2015.

MARTINS, L. de A. R. **A diferença/deficiência sob uma ótica histórica**. 1999. Disponível em < https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9953/7049>. Acesso em 29 abr. 2017.

MELO, F. R. L. V. de.; SARAIVA, L. L. O. **Deficiência física e o atendimento educacional especializado AEE.** EduFERSA: Mossoró, 2015.

OLIVEIRA. M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCHIRMER, C.R. *et al.* **Atendimento educacional especializado:** deficiência física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

XAVIER, M. de J.; JUNIOR, F. V. B. **Educação especial e inclusão.** Mossoró: EdUFERSA, 2013.

ORGANIZAÇÃO E OFERTA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

Viviane Ferreira da Costa
Mônica Rafaela de Almeida

RESUMO

O acesso ao ensino superior tem se reconfigurado nos últimos anos, através das diversas políticas de expansão que foram implantadas; como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, o Programa Universidade para Todos e o Programa de Acessibilidade na Educação Superior. Esses programas possibilitaram a democratização do ensino superior, através da criação e implantação de novos cursos e do estabelecimento de políticas de acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior, principalmente para pessoas com deficiência, que tem estado cada vez mais presente nos espaços universitários. Assim, este estudo teve como objetivo geral analisar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma instituição de ensino superior do semiárido potiguar, buscando conhecer o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da instituição pesquisada; compreender como está organizado o Atendimento Educacional Especializado dentro desta universidade e identificar quais são as ações de AEE desenvolvidas para os estudantes com deficiência intelectual. Para tanto, utilizamos uma entrevista semiestruturada realizada com uma profissional atuante no núcleo de acessibilidade de uma instituição de ensino superior do semiárido potiguar. Ficou evidenciado que o número de alunos com deficiência ainda é pequeno e que esse número reduz muito mais quando se trata de estudante com deficiência intelectual. O Atendimento Educacional Especializado adquire uma nova configuração quando se trata do ensino superior e as ações de atendimento aos alunos com deficiência intelectual ficam apenas no imaginário já que estes estudantes ainda não chegaram nessa universidade, mas essa realidade pode se modificar com a nova política de cotas.

Palavras-chave: DEFICIÊNCIA INTELECTUAL; ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO; ENSINO SUPERIOR.

ABSTRACT

The access to higher education has been structured in recente years through the various expansion policies that have been implemented; the " Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais", the "Programa Universidade para Todos" and the "Programa de Acessibilidade na Educação Superior" are some examples of that. These programs have enabled the democratization of higher education through the creation and implementation of new courses and the establishment of policies for access and permanence in the Federal Institutions of Higher Education, mainly for people with disabilities, who has been increasingly present in the universities environment. Thus, this study has mained to analyze the organization and the offer of the Specialized Educational Assistance (AEE) in a higher education institution of the semi-arid region, seeking to know the quantitative of students with disabilities enrolled in the undergraduate and postgraduate courses of the institution Researched; To understand how the Specialized Educational Assistance is organized within this university and to identify the AEE´s actions that has been developed for students with intellectual disabilities.Therefore, we used a semi-structured interview with a professional that works in the accessibility core of a higher education institution in the Potiguar semi-arid region. It has been shown that the number of students with disabilities is still small and this number reduces much more when it present in students with intellectual disabilities. The Specialized Educational Service acquires a new configuration about higher education and the actions of attendance to students with intellectual disabilities because they are only an utopian idea once these students have not started studying at this university, but this reality can be modified with the new quota policy.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Keywords: INTELLECTUAL DISABILITY; SPECIALIZED EDUCATIONAL ATTENDANCE; HIGHER EDUCATION.

1 INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência são, antes de tudo, pessoas como qualquer outra, que constroem a sua história, lutando por seus direitos. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU):

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006. Art. 1).

Nesse sentido, este trabalho teve como base os estudos de alguns autores que foram pesquisados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior e os marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, criados e/ou adotados para assegurar o direito de todos os brasileiros à educação regular e de qualidade. Partindo da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU. Passando pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, Além do documento "Referenciais de Acessibilidade no Ensino Superior" (2013), que reafirma a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o tema, pressupondo medidas que vão além da dimensão arquitetônica, mas que abrangem também, as práticas legais, curriculares, de avaliações, metodologias, entre outras (BRASIL, 2008; 2011; 2013).

Conforme os níveis de escolarização se elevam, as discussões e práticas educacionais voltadas à inclusão se tornam escassas e quando ocorrem, volta-se para a questão da inclusão social das camadas mais pobres da população ou para as ações afirmativas, como cotas para estudantes negros ou afrodescendentes (FERRARI e SEKKEL, 2007). Perde-se um pouco da cena os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas. O que falar então, quando se trata de aluno com deficiência intelectual?

De acordo com o Censo da Educação Superior 2015, o número de matrículas de alunos com deficiência nos cursos de graduação é 38.837, sendo 1.683 com deficiência intelectual. Dos estudantes com deficiência, 12.889 estão nas IFES, sendo 384 com deficiência intelectual. No Nordeste tem-se 11.751 estudantes com deficiência no ensino superior, sendo 7660 matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IES), porém desse quantitativo, apenas setenta e oito (78) alunos, possuem deficiência intelectual. Dessas setenta e oito (78) matrículas, vinte (20) fazem parte do quadro de estudantes matriculados nas Universidades Federais do Rio Grande do Norte (*INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016*).

O processo de inclusão é desafiador, tanto para educandos como para profissionais

ISBN: 978-85-5757-065-8

e instituições de ensino. Por isso é importante uma análise sobre o que impede o acesso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, verificando que meios estão sendo oferecidos para que esses alunos consigam ingressar e o que tem sido feito para que elas consigam permanecer, tendo em vista as necessidades específicas desses estudantes, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação de professores para o referido atendimento e dos demais profissionais da educação para inclusão.

Incluir não se restringe ao ato de se inserir a pessoa com limitações ou dificuldades dentro do sistema de ensino, mas sim, preparar esse ambiente para recebê-la, organizando respostas educativas que possibilitem a apropriação dos saberes, envolvendo não apenas a remoção de barreiras arquitetônicas, mas especialmente das barreiras atitudinais referentes ao "olhar" das pessoas, para que se promova a adequação do espaço que será compartilhado por pessoas muito diferentes entre si.

Mesmo diante de toda limitação ainda existente, é inegável que o acesso ao ensino superior tem se reconfigurado nos últimos anos, através das diversas políticas de expansão que foram implantadas: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) no ano de 2004, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) em 2005 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007. Esses programas possibilitaram a democratização do ensino superior, através da criação e implantação de novos cursos e do estabelecimento de políticas de acesso e permanência nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), principalmente para pessoas com deficiência, que tem estado cada vez mais presente nos espaços universitários (FELIX, 2014).

Partindo da prática vivenciada no Atendimento Educacional Especializado na educação básica e da curiosidade sobre como esse trabalho acontece também no ensino superior, bem como, da carência de literária sobre o tema, este trabalho teve como objetivo geral analisar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado em uma instituição de ensino superior do semiárido potiguar, buscando conhecer o quantitativo de estudantes com deficiência matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação da instituição pesquisada; compreender como está organizado o Atendimento Educacional Especializado dentro desta universidade e identificar quais são as ações de Atendimento Educacional Especializado, desenvolvidas para os estudantes com deficiência intelectual.

1.1 Democratização no Ensino Superior

Segundo Nascimento (2011) a educação superior tem uma função tríplice que se inicia pela formação profissional, perpassa pela prática cientifica e culmina com a formação social do cidadão. Desse modo, a universidade adquire um importante papel social a cumprir para com seus estudantes com e sem deficiência, devendo estar atenta às novas demandas sociais, desenvolvendo mudanças na busca por meios de promoção da educação na diversidade, através de ações que conduzam a comunidade acadêmica a uma reflexão para combater a exclusão social nos diferentes contextos, contribuindo para uma educação mais justa e solidária.

Portanto, o acesso ao ensino superior é um lugar de direito e o estudante com deficiência

ISBN: 978-85-5757-065-8

deve ser respeitado em suas especificidades, se inserido nesse nível de ensino, através de ações e programas que possibilitem o acesso e a permanência nas universidades (SOARES, 2010).

Com o objetivo de ampliar a oportunidade de acesso ao ensino superior, foi lançado em 2004, pelo governo federal, o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que consiste na concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para os cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior que ao aderirem ao programa recebem isenção de tributos federais, como forma de incentivo. Esse programa beneficiou entre outros grupos sociais, as pessoas com deficiência, por estarem estas, também inclusas como público alvo (BRASIL, 2005).

Um importante programa de democratização do ensino superior foi o Reuni, criado em 2007, através do Decreto nº 6.096/2007, cujo objetivo era criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação presencial, aproveitando a estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Outro programa que propõe ações para garantir o acesso de pessoas com deficiência nas IFES é o programa Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) que teve inicio em 2005 lançando editais para apoiar projetos de criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas universidades federais. Esses núcleos teriam o objetivo de promover ações institucionais que garantam a integração a vida acadêmica dos estudantes com deficiência, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (SOUZA, 2010).

Na conferência mundial sobre o ensino superior, realizada em Paris no ano de 2009, ficou evidenciado que o acesso ao ensino superior ainda é insuficiente e alertou para a melhoria da qualidade desse nível de ensino no que se refere à ampliação do acesso aos estudantes com deficiência, com a garantia da qualidade do ensino (UNESCO, 2009).

Nesse contexto, cabe destacar a mais nova conquista da atualidade em relação à democratização do ensino e ampliação do acesso as pessoas com deficiência nas Universidades Federais e Instituições Federais de Ensino Técnico e Nível Médio. Trata da nova regra sobre as cotas, que através do decreto Nº 9.034, publicado no Diário Oficial da União em 24 de abril de 2017, altera o decreto 7.824/2012 que regulamenta o ingresso por cotas. Segundo a nova regra, deverão ser reservadas parte das vagas destinadas as cotas de escolas públicas, a estudantes com deficiência, devendo esta reserva ser na mesma proporção da presença total de pessoas com deficiências na Unidade Federativa na qual está localizada a instituição de ensino, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (BRASIL, 2017).

1.2 Atendimento Educacional Especializado no ensino superior

A Constituição Federal de 1988 destaca o direito de todos à educação, inclusive o direito das pessoas com deficiências. A Constituição brasileira traz de maneira explícita o dever do Estado quanto à oferta de Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, indicando a necessidade deste

ISBN: 978-85-5757-065-8

atendimento sempre que necessário, conforme o artigo 208, inciso III (BRASIL, 1988).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial constitui-se em modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, apresentando assim, um caráter complementar e suplementar para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com necessidades específicas. Cabe a União segundo o decreto 7.611/2011, dedicar apoio técnico e financeiro com a finalidade de promover o AEE tanto na educação básica quanto no ensino superior por meio de diversas ações, entre elas estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (ELIAS e CARVALHO, 2009; BRASIL, 2011).

A educação especial no ensino superior se efetiva por meio de ações dos núcleos de acessibilidade em parceria com outras áreas, visando o planejamento e a organização de recursos e serviços que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes, desde o processo seletivo com materiais didáticos e pedagógicos específicos a necessidade de candidato, à acessibilidade arquitetônica, perpassando pelo desenvolvimento de atividades que envolvam o ensino, pesquisa e extensão; favorecendo a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes (VALERA, 2015).

1.3 Atendimento Educacional Especializado ao estudante com deficiência intelectual

Historicamente as pessoas com deficiência enfrentaram diversas manifestações de preconceito desde a forma como eram tratadas, até mesmo no uso da nomenclatura que apenas servia para taxar a pessoa com deficiência como um ser incapaz e a margem da sociedade. Com a deficiência intelectual, não foi diferente, pois somente a partir da Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, realizada no ano de 2004, no Canadá, é que o termo deficiência intelectual passou a ser difundido.

Porém, só a partir de 2010, que a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) substituiu o termo deficiência mental por intelectual, representando assim um novo enfoque, que não se confunde mais com os transtornos mentais, mas se relaciona ao funcionamento do intelecto e do nível cognitivo, originando-se antes dos 18 anos de idade, caracterizando por limitações significativas relacionadas à conduta adaptativa e ao funcionamento do intelecto, perceptível nas habilidades práticas, sociais e conceituais (AAIDD, 2010; ALMEIDA, 2015).

Portanto, a deficiência intelectual, representa um estado particular de funcionamento e não um atributo da pessoa, e, por isso, depende das condições sociais ofertadas a ela para funcionar bem e não, exatamente, de suas condições biológicas (ALMEIDA, 2015).

Assim, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual podem revelar-se de diferentes formas, desde situações, que podem ser passíveis de intervenção pedagógica por meio do desenvolvimento de estratégias metodológicas utilizadas diariamente, até situações mais complexas, que exigem a utilização de recursos e serviços especializados para sua superação, além de estratégias diversificadas que requerem respostas

ISBN: 978-85-5757-065-8

educacionais adequadas, envolvendo a flexibilização curricular, que pode configurar variadas modificações nas práticas pedagógicas, para facilitar a aprendizagem e a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização (VALERA, 2015).

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado, torna-se fundamental na busca por identificar limitações pessoais a fim de desenvolver um perfil de apoio adequado e aplicá-lo de forma criteriosa, para ajudar a melhorar a capacidade funcional desses indivíduos, e os seus resultados pessoais (AAIDD, 2010).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O estudo foi do tipo exploratório-descritivo. De acordo com Gil (2014), as pesquisas exploratórias são importantes porque podem proporcionar maior familiaridade com os problemas, no sentido de explicitá-los. Estas podem envolver levantamento bibliográfico e/ou entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso. As pesquisas descritivas têm a função de descrever as características de determinadas populações ou fenômenos, uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, contendo um roteiro de questões de identificação (informações sobre idade, identidade sexual, formação acadêmica, tempo de atuação profissional na instituição pesquisada e no Atendimento Educacional Especializado) e de informações subjetivas sobre: a função do AEE; visão sobre a capacitação dos professores para receber alunos com deficiência, sobretudo, com deficiência intelectual; dificuldades encontradas quanto ao processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual; condições de trabalho que possibilitam o processo de inclusão e as sugestões apontadas para viabilizá-lo.

O método adotado está fundamentado na pesquisa qualitativa que se aplica nesse estudo, com o intuito de fazer um levantamento quanto à subjetividade dos participantes da pesquisa, realizando um levantamento de opiniões acerca de diferentes pontos sobre o processo inclusivo de alunos com deficiência, em especial com deficiência intelectual e explora informações sobre o tema abordado (GIL, 2014).

Os dados foram transcritos, estudados e interpretados a partir de categorias de análise pré-estabelecidas. São elas: organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior; a presença de alunos com deficiência intelectual nos cursos de graduação e pós graduação da instituição pesquisada, dificuldades encontradas na realização do processo inclusivo de alunos com deficiência intelectual; condições que dificultam o processo inclusivo desses alunos e sugestões que viabilizem a inclusão escolar.

O levantamento bibliográfico foi efetuado no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, com os descritores: Atendimento

Educacional Especializado no Ensino Superior, deficiência intelectual. Esse deu subsídio à fundamentação teórica, associada à pesquisa documental referente à legislação brasileira e publicações oficiais sobre Educação Especial/Inclusiva e AEE. Na Instituição obteve-se a anuência para realização do estudo e do sujeito da pesquisa.

Foram garantidos o anonimato e o sigilo das informações coletadas. Além disso, procurou-se garantir ao participante a liberdade de colaborar ou não com o estudo, foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Neste instrumento tinha às informações referentes à pesquisa e as definições de sua participação. No TCLE também foram assegurados os seguintes princípios éticos de pesquisas com seres humanos: sigilo e respeito das informações coletadas; conhecimento dos resultados e a possibilidade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízos ao participante.

Participou da pesquisa uma profissional da área de educação, que atua em um núcleo de apoio a pessoas com deficiência de uma instituição pública federal do semiárido potiguar. Essa escolha se deu pelo fato de a entrevistada ser a responsável por realizar o primeiro contato com os estudantes que solicitam o atendimento especializado. A entrevista realizada com a profissional teve um horário previamente marcado, ocorrendo no local de trabalho da participante, na busca de ausência de interrupção e minimização de desconforto. Há um estudante que se declarou com deficiência intelectual, mas não foi possível ter contato com ele. Este solicitou acompanhamento pelo setor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, mas apresentou um laudo que indicava transtorno mental e foi encaminhado para avaliação de outros profissionais.

.

2.2 Resultados e Discussão dos Dados

A universidade pesquisada possui um núcleo constituído por uma equipe multidisciplinar que tem como objetivo realizar ações destinadas à adoção de medidas de políticas afirmativas, diversidade e inclusão social, por meio de ações que visam à acessibilidade física e pedagógica, eliminando barreiras para o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior. Estando por tanto, de acordo com o Decreto nº 7.611/11 que dispõe sobre Atendimento Educacional Especializado e prevê no art. 5º § 2º a estruturação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior, a fim de eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam interferir na participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011).

A análise dos dados foi didaticamente organizada em dois momentos: o primeiro apresenta o perfil quantitativo dos alunos com deficiência que frequentam os cursos de graduação e pós-graduação na universidade pesquisada e foi construído com base nos dados coletados através de documentos fornecidos pela instituição. E o segundo momento com base nos dados trazidos pela entrevista semiestruturada.

Os dados sobre o perfil quantitativo foram organizados em duas partes, uma tabela que apresenta o número de matrículas de alunos que se autodeclaram com deficiência e a outra com o quantitativo dos alunos que apresentaram documentação comprobatória e que

ISBN: 978-85-5757-065-8

solicitaram o acompanhamento especializado ao núcleo responsável por esse serviço. Ambos serão apresentados e analisados a seguir:

Tabela 1: Estudantes da instituição pesquisada que se autodeclaram com deficiência

Alunos ativos, graduandos e formandos na graduação	9171	
Alunos ativos, graduandos e formandos na pós graduação	1974	
Tipo	**Graduação**	**Pós graduação**
Altas habilidades/superdotação	5	-
Cegueira	4	-
Condutas Típicas	7	1
Deficiência Auditiva	19	2
Deficiência Física	23	3
Dificuldades de Aprendizagem	27	-
Transtornos Funcionais	5	-
Outras Necessidades	55	3
Síndrome de Asperger	1	1
Surdez	3	1
TDAH	26	3
Transtorno Mental	3	-
Visão subnormal ou baixa visão	93	11
Deficiência Intelectual	-	1
Total	271	25

Tabela 2: Estudantes com deficiência na instituição pesquisada confirmados pelo núcleo de acessibilidade

Alunos ativos, graduandos e formandos na graduação	9171
Alunos ativos, graduandos e formandos na pós graduação	1974
Tipo	**Total confirmados**
Altas habilidades/superdotação	-
Cegueira	-
Condutas Típicas	-
Deficiência Auditiva	5
Deficiência Física	7
Dificuldades de Aprendizagem	-
Transtornos Funcionais	3
Outras Necessidades	1
Síndrome de Asperger	1
Surdez	2
TDAH	6
Transtorno Mental	-
Visão subnormal ou baixa visão	5
Deficiência Intelectual	1 suspeita
Total	31

Observando e comparando os dados fornecidos nas tabelas 1 e 2, percebe-se que há uma diferença bastante significativa em relação aos estudantes que se declaram com deficiência e aqueles que solicitam um acompanhamento especializado e apresentam comprovação da deficiência. Assim, há na universidade pesquisada, trinta e um (31) estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais que apresentaram laudos que comprovam a existência da deficiência, e que são acompanhados pelo setor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

Essa diferença ocorre principalmente porque o aluno logo que chega a instituição, para ele acessar o sistema de atividades acadêmicas, ele precisa responder um questionário sócio demográfico, e uma das perguntas que ele deve responder, é se ele tem alguma deficiência e qual o tipo. Posteriormente, caso o estudante solicite o serviço do núcleo responsável pelo Atendimento Educacional Especializado, ele é atendido por uma equipe multidisciplinar que solicita a apresentação de um documento que possa comprovar a existência da deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Nesse sentido, os estudantes que sentem alguma dificuldade acabam marcando a opção que confirma a deficiência, conforme relatou a entrevistada em sua fala:

"Esses valores podem ser atualizados porque muitas pessoas nos procuram ainda sem um laudo, sem um diagnóstico fechado, então esses dados do quantitativo de pessoas nós não podemos dizer de fato que tem ou não tem, porque muitas chegam aqui achando que tem uma deficiência e não necessariamente tem uma deficiência, pode ser um transtorno, um problema psicológico, pode ter uma depressão. Tem muita gente que chega aqui achando que tem uma deficiência, mas ai quando passa por uma serie de profissionais se percebe que na verdade aquele aluno não tinha uma deficiência. Então assim, em processo nós temos mais pessoas do que esse quantitativo." (Profissional entrevistada)

Cabe ressaltar que, este setor não se dedica apenas aos alunos com deficiência, mas a diversas frentes da educação inclusiva, atuando nas áreas de ações afirmativas, diversidade e inclusão, conforme cita a entrevistada:

"Trabalhamos sobre vários eixos voltados para inclusão social de um modo geral. Dentro dessas vertentes, a gente trabalha também com as pessoas com deficiência, no caso, é apenas um dos eixos que nós trabalhamos." (Profissional entrevistada)

Quando questionada sobre a organização do atendimento educacional especializado, a entrevistada relata que não é possível comparar o AEE realizado na educação básica, com o atendimento realizado na universidade. Para ela há neste nível de ensino uma amplitude muito maior, na qual exige uma organização diferenciada, que o professor do AEE não poderia realizar sozinho no âmbito de ensino superior.

"Nas outras instituições que você percebe, por exemplo, na educação básica, existe uma matricula, e que por matrícula de aluno com deficiência vem um recurso do governo para dar esse suporte. Na universidade não tem isso. Não é uma sala de Atendimento Educacional Especializado, né que vale salientar, o nosso trabalho junto a instituição é de dar um suporte necessários aos alunos, dentro de adaptações de algum material, formação ofertada aos profissionais sejam eles, professores, equipes multidisciplinares que atuam dentro da universidade. Então assim, nosso trabalho aqui mesmo tendo uma sala de recursos, não é substituir a sala de AEE que os alunos tinham no ensino médio, inclusive muitos alunos que entram aqui na universidade, eles continuam dentro daquelas instituições, como por exemplo o CAS, o CADV, APAE, eles não saem dessas salas, eles continuam matriculados lá, ou em outras instituições não citadas". (Profissional entrevistada)

"Fica difícil de fazer isso na universidade, porque na universidade nós temos diversos cursos, então pra poder a gente atender alunos dentro da área de engenharia química, engenharia elétrica, letras inglês, nós teríamos que ter um profissional para cada disciplina, cada conteúdo curricular que existisse na universidade, diferentemente da educação básica, então assim, dentro da universidade é uma amplitude maior de conteúdos e de disciplinas, então fica inviável a existência." (Profissional entrevistada)

Dessa forma, observa-se que o acompanhamento aos alunos com deficiência ocorre a partir da solicitação dos estudantes, via sistema acadêmico. O setor visualiza a solicitação, marca um encontro e realiza a escuta desse aluno, tentando verificar as reais necessidades. Feito isso, os professores são orientados através de parecer encaminhado por email, sobre

ISBN: 978-85-5757-065-8

a necessidade daquele aluno e possíveis adaptações. Verificou-se ainda que os professores buscam o núcleo para tirar dúvidas e solicitar ajuda nas adaptações do conteúdo.

"O aluno acessa o sistema do SIGAA, ele solicita o serviço da (termo omitido para a garantia do sigilo)". (Profissional entrevistada)

"[...] vem inicialmente fazer a escuta desse aluno, através da assistente social e também da pedagogia, que no caso eu represento, e partir do momento das especificidades detectadas, as necessidades reais daquele aluno, a gente entra em contato novamente com a coordenação de curso e os docentes em que aquele aluno está matriculado, nas disciplinas que aquele aluno está matriculado e chamamos. Primeiro nós informamos para aqueles docentes quais são as necessidades de adaptação daqueles alunos [...]". (Profissional entrevistada)

"Nós fazemos com que esse atendimento especializado aconteça a partir do próprio docente daquela disciplina. Então ao invés de nós termos um profissional que faça essa integração do aluno a universidade, aquela disciplina, a gente tenta facilitar que esse trabalho seja feito pelo próprio professor daquela disciplina. Então aqui nós temos além do horário da aula, o professor tem horas extras pra trabalhar junto do aluno, tirando dúvidas, fazendo aquele contato, eles tem salas pra isso, eles na verdade, recebem a mais pra isso, tem horas a mais pra isso, justamente tirar essas dúvidas e fazer esse trabalho junto ao aluno". (Profissional entrevistada)

Sobre a existência de uma Sala de Recursos Multifuncionais, com materiais adaptados ou de acessibilidade, a entrevistada relatou que existe uma sala com alguns materiais que foram adquiridos com recursos do Programa Incluir do Governo Federal, mas que infelizmente, esse recurso foi extinto desde 2016, após o inicio do governo de Michel Temer, o que pode gerar um déficit no atendimento aos alunos com deficiência, pois além dos materiais, esse recurso também ajudava a manter alunos bolsistas que após formação, atuam como transcritores, auxiliando alunos que necessitam desse suporte.

'Tem o espaço, sim, de recurso de materiais que é essa sala que nós nos encontramos agora, com alguns equipamentos... temos diversos tipos de materiais, lupa eletrônica, máquina braile." (Profissional entrevistada)

"Sim, nós tínhamos um programa que era o Programa INCLUIR, que na verdade ele foi extinto desde a mudança do Governo, que era um recurso em torno de 70 mil, onde dentro desse recurso nós comprávamos alguns materiais, inclusive a sala que eu fico nós temos impressora braile, nós temos lupas eletrônicas, nós temos computadores adaptados, nós temos uma série de equipamentos de tecnologias assistivas adquiridas com esse recurso". (Profissional entrevistada)

"Foi com o recurso desse programa que banheiros foram adaptados aqui na universidade, que piso tátil foi instalado, que todos os equipamentos que nós temos foram comprados." (Profissional entrevistada)

Sobre as ações de Atendimento Educacional Especializado aos alunos com deficiência intelectual a entrevistada relatou:

"Nós não tivemos diagnosticado pessoas com deficiência intelectual que nos procurou, o que não quer dizer que não tenha passado pela universidade pessoas com alguma deficiência

ISBN: 978-85-5757-065-8

intelectual, então isso pode ter acontecido, nesses dois anos até o momento, existe apenas um caso de um aluno que se autodeclarou com deficiência intelectual, mas o laudo que ele trouxe, mostra uma outra condição, mas nós enquanto equipe multidisciplinar, percebemos que existe algo estranho que nos leva acreditar que de fato ele tenha uma deficiência intelectual e nós solicitamos por parte dos familiares que procurassem fazer um atendimento com um neurologista, pra buscar identificar, verificar, porque o laudo que ele traz não se configura, a compreensão da gente e experiência pelo que ta colocado lá. Pelo menos nesse período de 2014 a 2017 não tivemos pessoas com deficiência intelectual diagnosticada dentro da universidade." (Profissional entrevistada)

"Eu não posso prever um material que de fato vá atender uma adaptação de um aluno imaginário, que a gente não conhece ainda. Mas, por exemplo, esse aluno que se autodeclarou com deficiência intelectual apesar do laudo dele não atestar isso. Esse aluno em si, ele tem dificuldades para o cálculo, então a gente teria que trabalhar com ele material concreto". (Profissional entrevistada)

"Então essas adaptações com material concreto é um tanto, que tem que ser adequado a cada disciplina. Tem que se sentar junto a cada professor e junto com aquele professor ver estratégias metodológicas para adequar [...] por isso não tem como associar o trabalho do AEE dentro da universidade com a educação básica, porque é outro mundo, é algo mais amplo, a gente tenta fazer o que, é justamente levar o professor de cada disciplina que vai fazer esse trabalho de adaptação, nós podemos pensar junto com ele, porque ele é que tem o domínio do conteúdo e vão saber que instrumento é melhor para trabalhar." (Profissional entrevistada)

Percebe-se então que, apesar de a entrevistada não ter relatado experiência com algum estudante com deficiência na instituição pesquisada, os trabalhos que poderão ser desenvolvidos pelo núcleo de acessibilidade serão organizados de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, de forma a atender suas necessidades no cotidiano acadêmico e em outras instâncias sociais, concordando com os estudos de Silva (2011) que aponta a necessidade de trabalhar questões práticas com os estudantes com deficiência intelectual, pois estes têm dificuldades de trabalhar com o simbólico, e por isso precisam de mais instrumentos práticos. Geralmente, precisam de um período maior para compreender conteúdos que lhes são repassados, mas assim como outros estudantes possuem inteligência e capacidade de desenvolvimento.

Houve uma mudança significativa na lei que institui as cotas no ensino superior federal (Lei 12.711/2012). A nova legislação, Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016, acrescenta as pessoas com deficiência aos 50% que anteriormente era reservado a estudantes de famílias em situação de vulnerabilidade social, de escolas públicas, negros, pardos e indígenas. Esta mudança é importante, mas é preciso refletir sobre a efetividade dos programas de acesso ao ensino superior, pois é necessário garantir também a permanência dos estudantes nas universidades. Nos últimos anos tem-se visualizado uma diminuição de recursos para as políticas de assistência ao estudante, os programas que poderiam auxiliar nesse processo entram em vigor, mas em pouco tempo são extintos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV, que trata sobre o direito à educação, traz em seu parágrafo único: É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. E no artigo 28 diz que pertence ao poder público a função de assegurar criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, entre outras, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Os dados dessa pesquisa indicam que o número de alunos com deficiência no ensino superior ainda é pequeno e quando se fala da deficiência intelectual se torna menor ainda. E assim surge o questionamento se a elevação das taxas de matrículas é suficiente para a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior. Essas questões demandam novos estudos e debates.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desse trabalho foi conhecer e refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, sua organização e como esse atendimento se realiza quando se trata de alunos com deficiência intelectual, pois este exige um esforço maior e vai além de adequações arquitetônicas e instrumentais.

Observou-se que a presença de estudantes com deficiência no ensino superior se apresenta como um constante desafio. O processo de construção de um espaço verdadeiramente inclusivo na educação, qualquer que seja seu nível, não se dá por meio de uma padronização, ao contrário, é necessário que a inclusão se faça a partir da experiência e do reconhecimento das diferenças.

Mesmo diante de alguns problemas, são perceptíveis os avanços e as reformas importantes, que ocorreram através dos anos, para que as universidades estivessem minimamente preparadas para receber os alunos com deficiência em suas salas de aula. Mais que matrículas, a inclusão pretende a participação dos alunos nas atividades pedagógicas das instituições, o que pressupõe uma mudança curricular e física, a organização de um espaço em que cada aluno tenha os mesmos direitos de participação.

Diferentemente do que foi pensado no inicio dessa pesquisa, o Atendimento Educacional Especializado no ensino superior, possui particularidades que o diferencia do que acontece na educação básica. Porém, sua funcionalidade permanece com os mesmos objetivos. Independente do nível de ensino ao qual o AEE pertença, mesmo com configurações diferenciadas em cada nível, não perde sua essência de servir como auxilio no enfrentamento das barreiras, sejam elas pedagógicas, arquitetônicas ou atitudinais.

Embora grandes avanços tenham sido percebidos, através principalmente, das reformas e da mudança paradigmática sobre a pessoa com deficiência. A quantidade de matriculas de estudantes com deficiência no ensino superior, ainda é muito pequena em relação ao número de estudantes que chegam todos os anos as universidades através dos diversos programas que possibilitam o acesso a educação superior.

Quando se trata de estudantes com deficiência intelectual, esse número cai ainda mais, o que leva a questionar sobre qual seria o motivo desse não acesso. Será que as formas de ingresso não se apresentam de forma a possibilitar o acesso desses alunos aos cursos de graduação e pós-graduação das IFES? Ou será que esses alunos não chegam a tentar realizar seleção para o ensino superior? Será que estes não recebem o incentivo necessário a se sentirem motivados, mesmo diante das dificuldades enfrentadas? Será que a nova política de cotas para pessoas com deficiência nas IFES (Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016) irá

ISBN: 978-85-5757-065-8

reduzir essa grande diferença e ajudar no acesso aos estudantes com deficiência intelectual?

A deficiência intelectual coloca em debate a função principal das instituições de ensino, que é a construção de conhecimento. O aluno com esta deficiência, expressa uma forma peculiar de lidar com o conhecimento. Não corresponder ao esperado pode acontecer com qualquer estudante, mas alunos com deficiência intelectual revelam de forma mais contundente as falhas dos sistemas de ensino.

Por fim, o presente trabalho não visa esgotar todas as possíveis abordagens ao tema, pelo contrário, tem como perspectiva disseminar os conhecimentos e resultados obtidos acerca da temática em questão, alertando a sociedade da importância de uma educação verdadeiramente inclusiva e do papel essencial do AEE em todos os níveis de ensino, além de propor novos questionamentos e deixar aberta para novas pesquisas que venham contribuir para o acesso, a permanência e a participação ativa de estudantes com qualquer deficiência, não se observando a sua limitação, mas as suas potencialidades, e da capacidade de que todos têm de realizar sonhos.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mônica Rafaela de. **Deficiência intelectual e o Atendimento Educacional Especializado.** Caderno Didático do Curso de Atendimento Educacional Especializado. NEAD, UFERSA: EDUFERSA, 2015.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA SOBRE DEFICIÊNCIAS INTELECTUAIS E DE DESENVOLVIMENTO. ***Deficiência intelectual****: definição, classificação e sistemas de apoio. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em:* http://www.revistafg.com.br/revistas_antiga/upload/4_87-266-1-PB.pdf *Acessado em 28 de março de 2017.*

BRASIL, Presidência da República do. **Lei nº 13.409, de 28 de Dezembro de 2016**. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. Diário Oficial da União. Brasília/DF, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação do. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: < www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf> Acessado em 27 de março de 2017.

BRASIL, Secretaria dos Direitos Humanos do. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília – DF, 2011.

BRASIL, Presidência da República do. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providencias. Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acessado em 29 de abril de 2017.

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

BRASIL, Presidência da República do. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília/DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acessado em: 29 de abril de 2017.

ISBN: 978-85-5757-065-8

BRASIL, Presidência da República do. **Lei nº 11.096**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm. Acessado em 18 de abril de 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União: Presidência da República: Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acessado em 25 de março de 2017.

BRASIL, Presidência da República do. (2007). **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acessado em 14 de Abril de 2017.

ELIAS, M. S.; CARVALHO, M. F. O Atendimento Educacional Especializado (AEE): políticas, práticas e constituição social dos sujeitos com deficiência intelectual. **V Congresso brasileiro de Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina, 2009.

FÉLIX, V. M. Inclusão de alunos com deficiência no ensino superior brasileiro: as universidades brasileiras estão preparadas para incluir e atuar na formação acadêmica desses alunos? Belo Horizonte**: Revista Paidéia**, n. 17, p. 163-183, 2014. Disponível em: <http://goo.gl/VflPuR> Acessado em 29 de março de 2017.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, M. C. Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio. Brasília: Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

GIL, C. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2014. p. 26 - 28.

*INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acessado em 29 de abril de 2017*

ISBN: 978-85-5757-065-8

NASCIMENTO, V. C. G. **Quando as "exceções" desafiam as regras**: Vozes da pessoa com deficiência sobre o processo de inclusão no ensino superior. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: Assembléia Geral das Nações Unidas, 2006.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual**: o atendimento intelectual especializado (AEE) em discussão. Dissertação Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza - CE, 2011.

SOARES, M. N. T. **Programa educação inclusiva direito a diversidade**: estudo de caso sobre estratégias de multiplicação de políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOUZA, B. C. S. de. **Programa INCLUIR**: uma iniciativa governamental de educação especial para educação superior do Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social. Paris, 2009.

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. Dissertação Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara – SP, 2015.

AFETIVIDADE E RELAÇÕES DE PARCERIAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Williane Lamara Nunes de Brito
Emanuel Freitas da Silva

RESUMO

Este artigo discute questões relacionadas à afetividade sobre um olhar reflexivo de todos os conflitos que cercam o âmbito do Atendimento Educacional Especializado relacionado ao desenvolvimento e as relações de parcerias vinculadas e estabelecidas com professores, equipes multidisciplinares e familiares que através da unificação formam uma teia colaborativa e inclusiva dentro de instituições públicas. Tendo como propósito analisar as parcerias nas relações estabelecidas entre profissionais e familiares fazendo assim, uma análise sobre a ótica benéfica que a qualidade dessas relações auxilia professores da sala de aula regular, equipes pedagogias, relações familiares e equipes multidisciplinares. Os dados bibliográficos coletados foram analisados a partir dos referenciais dos autores Lev Vygotsky (1996), Henry Wallon (1951), José Pacheco (2007), Francisco Braga (2015), Silva (2014), Bedaque (2015) que estabeleceu um diálogo bibliográfico unificando o tema em questão e suas obras. As Salas de Recursos Multifuncionais chegam para construir uma aprendizagem satisfatória, porque agem de maneira significativa e afetiva onde o professor auxilia no contato e no bem estar do educando resgatando assim sua autoestima, motivação e credibilidade no ato de aprender, tornando assim mais capazes e participativos. Os educadores especiais em atuação ou orientação devem estar comprometidos com seu fazer pedagógico.

PALAVRAS-CHAVES: PARCERIA; AFETIVIDADE; APRENDIZAGEM.

ABSTRACT

This article discusses questions related to affectivity about a reflective look at all the conflicts that surround the scope of specialized educational care related to the development and the relationships of related and established partnerships with teachers, multidisciplinary teams and family that through unification form a collaborative web and Inclusion within public institutions. The purpose of this study is to analyze the relationships established between professionals and family members, thus analyzing the beneficial perspective that the quality of these relationships helps teachers of the regular classroom, pedagogical teams, family relationships and multidisciplinary teams. The bibliographic data collected were analyzed from the authors' references Lev Vygotsky (1996), Henry Wallon (1951), José Pacheco (2007), Francisco Braga ()2015), Silva (2014), Bedaque (2015) which established a bibliographic dialogue unifying the theme in question and its works. The Multifunctional Resource Rooms come to construct a satisfactory learning because they act in a meaningful and affective way where the teacher assists in the contact and well-being of the student, thus recovering their self-esteem, motivation and credibility of the same in the act of learning, thus becoming more capable and participatory. Special educators in acting or orientation must be committed to their pedagogical doing.

KEYWORDS: PARTNERSHIP; AFFECTIVITY; LEARNING.

ISBN: 978-85-5757-065-8

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre qual a postura e o perfil do professor de Atendimento Educacional Especializado-AEE deve tomar durante as aulas ministradas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) se pensou em como sua afetividade o auxilia na conquista de seu alunado, que inúmeras vezes já vem com um histórico de desmotivação, exclusão e baixa autoestima por motivos dos sistemas de ensino não estarem preparados para receberem esses alunos com deficiência que necessitam de um material pedagógico diferenciado e uma atenção sistemática. O que nos levou a refletir que esse professor poderia assim desenvolver conexões de vínculos com as equipes multidisciplinares de centros de educação especial e com a família na busca que essas relações e intervenções melhorem a qualidade do atendimento oferecido ao discente e garantindo seu direito como preceitua a lei.

Diante deste contexto, vejamos:

> Art.2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (MEC, 2013 p.302).

Entendemos que profissionais comprometidos com a educação especial devem pesquisar, buscar, formar, transformar e renovar em formações continuadas tentando assim aperfeiçoar sua prática com o intuito de levar uma aprendizagem significativa durante a ministração das aulas de AEE.

Ao se discutir essa problemática se reflete que durante muitos séculos a sociedade rejeitava as pessoas com deficiência. Nos dias atuais essa visão vem se ampliando para suprir esse alunado com deficiência uma assistência que os levem a atuarem em suas vidas profissionais e pessoais com as mesmas chances de igualdade. O Parágrafo único das Diretrizes Curriculares Nacionais enfatiza que "para fins destas diretrizes, considera-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguraram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida". (MEC, 2013, p.302).

O artigo presente vem ampliar a visão da importância da afetividade durante as intervenções pedagógicas dentro das salas de recursos multifuncionais e das relações desenvolvidas com familiares e terapeutas que acompanham alunos do AEE. Será que esses professores de AEE tem condições de trabalho adequadas para que essas aulas aconteçam? Os professores de salas de recursos multifuncionais que ministram o Atendimento Educacional Especializados são realmente afetivos a atenciosos com esses alunos e suas famílias? Os atendimentos estão realmente suprindo a necessidade de aprendizagem desses educandos? De que maneira a afetividade auxilia nas relações de convivência entres alunos com deficiência, seus familiares e terapeutas que acompanham esse alunado nos centros de educação especial? O professor de Atendimento Educacional Especializado deverá realmente estabelecer relações de parcerias entre familiares e equipes multidisciplinares de centros de educação especial?

Uma educação que deverá estar diferenciada, visto que seu alunado requer uma

ISBN: 978-85-5757-065-8

atenção especial não poderá jamais não compreender a importância da afetividade no AEE e nas relações de parcerias entre professores de SRM, equipes multidisciplinares e familiares.

A escolha do tema partiu da queixa sobre a necessidade que os professores de salas de recursos sentem em terem pesquisadores envolvidos com a temática deste artigo. A afetividade e dedicação em se trabalhar com alunos com deficiência deverá ser a ferramenta inicial que um professor envolvido com seu trabalho, justificando assim nossa instiga em pesquisar esta temática.

Cabe ressaltar que:

> [...] parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...).São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (ENGELMANN, 1978, p. 130, 131).

Notou-se também a necessidade de se unificar conhecimentos e estabelecer trocas cooperativas entre professores e membros de equipes multidisciplinares onde se entende que a parceria causará melhoras educacionais e pessoais para o educando atendido.

Pensando também na grande necessidade da família desses discentes com deficiência em serem orientados em como proceder, direitos, organização de terapias, encaminhamentos, limites, superproteção, infantilização entre outros problemas, tornou-se inevitável criar fortes relações afetivas com a família e com as equipes multidisciplinares, não esquecendo jamais a real função da escola. A formação continuada desses educadores é de estrema importância para o aperfeiçoamento de sua prática com o intuito de levar uma aprendizagem significativa durante seus atendimentos em salas de recursos multifuncionais.

Fazer o AEE está entrelaçado em buscar informações que possam auxiliar e levar esses mesmos envolvidos a refletirem diante de suas práticas e aperfeiçoarem seu fazer pedagógico. Observando assim, se será função deste educador ter condições de levar seus educandos a se sentirem capazes e sócio críticos, mas necessitam de capacitação adequada como pesquisas e referenciais teóricos que os auxiliem profissionalmente.

Objetivamos compreender a importância da afetividade nas aulas ministradas no Atendimento Educacional Especializado e nas relações de parcerias entre professores de salas de recursos multifuncionais, equipes multidisciplinares e familiares entendendo que essa compreensão facilitará o trabalho desse educador. Compreendendo assim, o quanto se enriquece o AEE quando se estabelece relações afetivas que fortificam uma teia de aprendizagem colaborativa.

O artigo está dividido em cinco partes: resumo, introdução que apresento um breve relato sobre o conteúdo exposto no presente trabalho, desenvolvimento que trata sobre a metodologia aplicada para a construção do artigo, bem como o resultado obtido, as considerações finais que reforçam tudo o que foi escrito e que julguei importante, enfatizando

ISBN: 978-85-5757-065-8

o quanto a afetividade e as relações de parcerias no AEE são significativos e por fim apresento as referências bibliográficas consultadas, as quais me deram embasamento teórico para escrever este artigo de forma precisa e coerente.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Metodologia

O percurso metodológico iniciou-se com a delimitação do tema que enfatizava relações profissionais, Atendimento Educacional Especializado e afetividade que influenciaram a seleção de materiais bibliográficos que explorassem com qualidade este assunto.

Com o tema definido iniciou-se uma coleta de dados em biblioteca pública e virtuais à procura de dados essenciais para elaboração. Para se realizar o artigo se fez necessário pesquisas bibliográficas qualitativa com estudo de livros, sites, revistas, entrevistas, anamnese, relatórios institucionais e estudo de caso.

Depois de realizar uma seleção e coleta de dados, estabelecemos um diálogo bibliográfico unificando o tema em questão e suas obras que enfatizavam como afetividade, relações de parcerias podem auxiliar o Atendimento Educacional Especializado.

Em seguida se realizou a localização das informações pertinentes ao tema sobre uma segmentação de leituras prévias, seletiva crítica e para finalizar interpretativa. Após a seleção dos dados foi realizado um fichamento com esquemas e resumos para localização de assuntos abordados no artigo e facilitação de localizações bibliográficas.

Os dados bibliográficos coletados foram analisados a partir dos referenciais dos autores Lev Vygotsky (1996), Henry Wallon (1951), José Pacheco (2007), Francisco Braga (2015), Silva (2014), Bedaque (2015) que iremos estabeleceu um diálogo bibliográfico unificando o tema em questão e suas obras que abordam temáticas como afetividade, relações de parcerias e Atendimento Educacional Especializado usados como fundamentação teórica para elaboração do artigo.

Iniciou-se a escolha baseando-se na acessibilidade da biografia citada que nos oferecia a possibilidade de um melhor desenvolvimento da temática dentro dos prazos estipulados e nossa adaptabilidade em conhecer as obras dos autores. A coleta e seleção de dados preocuparam-se em organizar obras úteis a seleção do assunto.

2.2 **Resultados e discursão**

Pensar e falar de um educador que trabalha com alunos com deficiência surge assim a preocupação com esse profissional, se ele realmente estará consciente de seu papel enquanto educador especial e se tem condições de trabalho para realizar seus atendimentos em escolas públicas.

A função do professor especialista segundo Salles (2002, p.55) “por sua vez chegou

ISBN: 978-85-5757-065-8

com a função de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola de atender aos seus anseios, bem como verificar (...) junto aos documentos escolares". O autor em comento leva assim a reflexão sobre como a escola conduz o processo ensino-aprendizagem e da garantia do sucesso de seus alunos estando presente na orientação e condução da família, que mostra a responsabilidade e função diante da parceria no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos em ângulo isolado e social.

O professor do Atendimento Educacional Especializado deverá estar em sintonia com a escola, equipes multidisciplinares e familiares como também pautado de leis para orientar os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, neste enfoque a escola tem o poder de inserir, mas também de excluir.

Cabe ressaltar que:

> A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os seus sistemas educacionais e seus fundamentos. Ela questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção de eleitos para frequentar as escolas, produzindo com isso identidades e diferenças. (ROPOLI, 2010, p. 7).

Pensando neste conceito se reflete que trabalhar com o ensino inclusivo requer do educador uma total dedicação pautada na afetividade que o integre dentro de um serviço educacional onde o envolvimento em uma luta constante contra a exclusão será de extrema necessidade.

Diante do exposto acreditasse:

> [...] que as escolas necessitam de profissionais qualificados para dar apoio nas tarefas de identificação, intervenção e orientação, por meio de técnicas, procedimentos e ferramentas que requerem uma especialização de natureza psicológica e pedagógica, para que essas práticas possam ser realizada, onde um dos principais pontos em mente é a colaboração e a coordenação de todos os agentes participantes no processo e de todos os serviços de apoio externo. (PACHECO, 2007, p. 201)

Silva (2012, p. 89) nos leva a pensar que "década após década vem se discutindo e refletindo sobre a temática exclusão e inclusão e qual o papel do professor diante deste paradigma", se fazendo necessário que educadores que atuam em salas de recursos multifuncionais unifiquem-se a equipes multidisciplinares das mais diferentes áreas e familiares.

Com base no exposto podemos constatar que:

> Na escola, em especial, faz-se necessário atentar para aspectos que favorecerão, sobremaneira, muitas as ações e atitudes de todos os educadores que acreditam e buscam, a seu modo, promover a efetivação dos princípios da inclusão: a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio de cooperação. (SILVA, 2014, p. 11).

Notamos a grande necessidades de afetividade nos laços iniciais desenvolvidos com o professor do AEE. A primeira parceria deverá ser estabelecida com a escola, pois enfatizamos

ISBN: 978-85-5757-065-8

que o aluno pertence a todos os envolvidos com seu processo de inclusão, mas não isolamos o fato dessa mesma instituição precisar de apoio e orientação do professor da sala de recurso multifuncional.

A escola por sua vez cheia de dúvidas e insegurança, a família necessitando de orientação em como proceder para que auxilie no desenvolvimento desse educando com qualidade e por fim a unificação desses dois núcleos com uma equipe multidisciplinar que quanto mais cedo se iniciar um tratamento melhor será os resultados alcançados.

Diante do exposto, vejamos:

> Os programas de intervenção precoce podem fazer uma diferença importante e produzir ganhos significativos. Os serviços educacionais e comunitários melhores e mais disponíveis poderão mudar o prognóstico desses crianças em longo prazo. E a cooperação entre neurologistas, psiquiatras, neurocientistas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e educadores é crucial não somente para impulsionar o entendimento, e sim para permitir um manejo mais adequado desses indivíduos durante toda a sua vida, e uma visão mais clara do ser social como um todo. (BRAGA, 2015, p.18).

O envolvimento de uma equipe colaborativa que atua em conjunto para defender a inclusão em lutas constantemente com um sistema estabelecido que paulatinamente permanecem excluindo alunos com deficiência quando impedem que os próprios deem saltos qualitativos, já que as instituições estão repletas de alunos quantitativos.

As instituições excluem quando não executam as orientações pedagógicas de um professor de SRM. Para Gomes (2010, p.45) “as aulas no contra turno são o maior avanço para inclusão quando [...] permitem que o aluno com deficiência seja encaminhado para o atendimento educacional especializado em instituições públicas no contra turno para não prejudicar a socialização”.

Quando não altera seus currículos e seu Projeto Político Pedagógico, quando não desenvolvem métodos específicos que levem o educando a uma melhor compressão dos conteúdos, quando não fazem avaliações diferenciadas e quando tentam formar turmas homogeneizadas, quando as instituições com alunos com deficiência não se envolvem afetivamente. A criação da SRM vem de encontro as instituições que não alteraram suas práticas quando nos diz que é função do educador que ministra o AEE deverá estar ciente do seu papel enquanto educador especial.

Convém destacar que:

> Organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência e que estimule o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem. É também seu papel pesquisar materiais didático se jogos lúdicos, baseando-se que na dificuldade de aprendizagem de cada aluno, tendo em vista as necessidades especificas desses em sala de aula do ensino regular .Esse trabalho deve se realizar focando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social. (GOMES, 2010, p. 9).

A SRM é um espaço criado e elaborado para trabalhar e descobrir no educando suas

ISBN: 978-85-5757-065-8

potencialidades e resgatar sua autoestima, um ensino centrado na descoberta de como ocorre sua aprendizagem. É função da SRM quebrar as barreiras da não aprendizagem, criar laços com a família que tanto precisa de orientação e movimentar o sistema educacional para criar estratégias que levem a atingir o conhecimento do aluno com deficiência, desenvolver laços afetivos e parcerias que construam em conjunto melhores estratégias para envolver esse aluno com a aprendizagem.

Nesse sentido observamos que:

> Um atendimento individualizado há que se distinguir pela sua qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aula é uma tarefa a ser assumidas por todos que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, professores especialistas, pais, alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo é construída por cada uma delas, segundo a suas peculiaridades. (ROPOLE, 2010, p.34).

Ser professor do Atendimento Educacional Especializado e trabalhar com ensino inclusivo requer vocação, profissionalismo e acima de tudo emoção porque não tem como ser um docente se não se sensibilizar com o fazer pedagógico. Wallon (2010, p.74) defende que "o processo de evolução educacional depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente que o mesmo se insere". Ele relata que o aluno nasce com um equipamento orgânico, que lhe proporcionam determinados recursos, mas é o meio que irá permitir que essas potencialidades se desenvolvam.

Convém destacar que:

> As emoções no meio em que o indivíduo está inserido consistem essencialmente a certo tipo de situação... O indivíduo (criança) é tocado pelo sentimento não apresentando relações instantâneas...O gostar pode ser intenso e profundo na criança ou também uma emoção silenciosa. Portanto, para se desenvolver pressupõe, autocontrole da pessoa o (adulto) com o sentimento das reações presenciadas por ela. **(**WALLON *apud* GRATIOT, 2010, p.74**).**

Fazer um Atendimento Educacional Especializado com acompanhamento de um educador afetivo requer antes de tudo uma total sensibilidade na envoltura de sentimentos que regem o fazer pedagógico, envolvendo assim aluno, professores e acima de tudo família num prisma de aprendizagem e desenvolvimento de autonomia do aluno com deficiência.

O atendimento pedagógico na perspectiva da inclusão escolar necessita de prazer, emoção e alegria, que devem ser vistos como instrumentos indispensáveis à prática a qual se baseia.

Sob essa ótica vejamos:

> Gosto de ser gente, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível (...) por que inacabado sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabado, sei que posso ir mais além dele (...) percebo que minha presença

ISBN: 978-85-5757-065-8

> no mundo não se faz isolado (...) mesmo sabendo das barreiras difíceis sei que os obstáculos não se eternizam! (FREIRE, 1996, p. 20, 32, 39, 110).

Muitos professores de salas de aulas regulares reclamam que os alunos com deficiência não sabem se expressar com clareza, não demonstram lucidez na interpretação de um texto, ignoram os fundamentos primários da comunicação escrita ou verbal, escrevem mal e falam de forma concisa, não sabem expressar seus sentimentos, porém esses mesmos educandos não são estimulados nas aulas se fazendo necessário que os professores de SRM façam intervenções e orientem esses profissionais envolvidos com o fazer pedagógico a não observarem a deficiência e sim procurarem em seus alunos potencialidades e habilidades, pois somente o afeto levará a este feito.

De acordo com Wallon (1951, p. 71) "a emoção é a exteriorização da efetividade", portando dependendo da qualidade de suas relações, o aluno irá progredir ou não.

Cabe afirmar que:

> Jamais pude dissociar o biológico e o social, não porque creia redutíveis entre si, mas porque, eles me parecem tão estreitamente complementares desde o nascimento, que a vida psíquica só pode ser encarada tendo em vista suas relações recíprocas. (WALLON, 1951, p.72).

A escola é um espaço verdadeiro e autêntico para o aluno se expressar, mas por aulas mal ministradas da qual não atinge a todos porque exclui uma minoria por não terem reflexão são transformadas, tornando o processo cansativo e desestimulador, porque o professor não está preparado e se mostra desestimulado a fazer uma educação com qualidade, tenta ainda expressar uma prática sem transformação.

Diante deste quadro de fracasso escolar para alunos com deficiência renasce a esperança que esses mesmos educadores sigam as orientações e intervenções dos professores de AEE e reflitam sobre suas práticas e o ângulo como cada um visualiza seus alunos com deficiência. E é sobre as problemáticas mais peculiares que busca uma atuação pedagógica afetiva e de qualidade.

É oportuno frisar que:

> O objetivo do presente trabalho é bastante restrito. Se fazendo um recorte dentro da ampla questão da aprendizagem humana, dos aspectos que conduzem ao fracasso escolar e podem ser detectados através do diagnóstico de equipes terapêuticas. (WEISS, 2007, p.15).

A autora nos faz repensar que as terapias que acompanham nossos alunos com deficiência nos centros de educação especial identificam problemas de bloqueios de aprendizagem, fracassos escolares e baixa autoestima. Esses problemas educacionais de responsabilidade não do aluno acompanhado, mas do sistema educacional que o mesmo está inserido são reflexos fortes em sessões de terapias. Estabelecer parcerias com esses profissionais fortificará as intervenções necessárias diante de problemas educacionais citados.

Que a não aprendizagem é uma das fortes causas do fracasso escolar sabemos, mas nossa reflexão parte das falhas e entraves do processo de inclusão, quando os próprios envolvidos pedagogicamente com o processo de aprendizagem de alunos com deficiência não fazem dentro de si a reflexão de incluir em seus trabalhos o discente que já vem excluído do sistema educacional.

Diante do exposto vale destacar que:

> Lembramos que existem dois tipos de condições de aprendizagem: as externas que definem o campo do estímulo e as internas que definem o sujeito. Umas e outras podem estudar em seus aspectos dinâmicos, como processos em seu aspecto estrutural como sistemas. A combinatória de tais condições

ISBN: 978-85-5757-065-8

> nos leva a uma definição operacional da aprendizagem, pois determina as variáveis de sua ocorrência (...) nos fazendo assim todos responsáveis por esse processo. (PAIN, 1995, p.25).

É de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de aprendizagens do aluno com deficiência a generalização de ser afetivo e comprometidos com o fazer pedagógico, abrangendo assim todos os envolvidos com a inclusão.

Que esses profissionais reflitam sobre a importância dos atos pedagógicos e de qual o seu real papel enquanto professor de SRM. Pois esse alunado necessita de um olhar diferenciado e gestos de envolvimento e afetividade, não para um desenvolvimento de uma aprendizagem padrão (quantitativa), mas sim para o real desenvolvimento de suas potencialidades que não foram descobertas (qualitativa).

O presente artigo aborda o tema afetividade e relações de parcerias no Atendimento Educacional Especializado. Pois durante muito tempo se discutiu como deveria ser ministrado e organizado o ensino e complementação para alunos com deficiência. Após a elaboração das leis que regulamentavam os atendimentos chegou-se a conclusão que os educandos deveriam está matriculados na rede regular de ensino e no contra turno receber um atendimento individualizado.

Em pesquisas realizadas por diversos órgãos públicos entre eles o MEC relatavam a insatisfação das famílias destes alunos por reclamarem da mecanização institucional oferecidas durante as aulas. E que notavam seus rendimentos em instituições e centros especializados que eram compostos por psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricista, entre outros, que prestavam serviço a este alunado.

Desse modo:

> Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2007, s.n.)

O Ministério da Educação tornou lei o atendimento e delegou aos estados a organização dos mesmos de acordo com suas peculiaridades. A portaria 13/2007 serviu de base para a estruturação do serviço educacional. Mas foi através da prática que se percebeu a importância dos professores de AEE em atuarem nas intervenções com especialistas, familiares, professores da rede regular de ensino e profissionais envolvidos com o alunos com deficiência.

Sobre esse novo olhar pedagógico, convém frisar que:

> Deve se levar em consideração características afetivas no momento de intervir junto ao aluno que apresenta deficiência. Porém, os profissionais envolvidos, deverá sobre tudo, mostrar-se plenamente consciente que é muito mais nos gestos e nas atitudes, nas palavras que o aluno que apresenta deficiência expressa seus sentimentos (FIGUEIREDO 2007, p.13).

ISBN: 978-85-5757-065-8

Somente através das intervenções afetivas e pedagógicas se recriam um novo olhar para esses educando e suas famílias já tão penalizadas pela exclusão social de seus filhos. Wallon (1951, p.45), enfoca que "as crianças respondem às impressões que as coisas lhe causam com gestos dirigidos a elas". Então convém afirmar que o espaço educacional tem a responsabilidade de encontrar nesses alunos potencialidades e não fracasso escolar e limitações.

Sob essa ótica:

> Os profissionais se comportam como se não conhecessem no aluno que apresenta deficiência um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Seu acompanhamento pedagógico parece respaldado por uma concepção de aluno que se apoia sobre a ideia de insuficiência ou de lacuna, mesmo de falta, no que diz respeito ao raciocínio. (FIGUEIREDO, 2007, p. 9).

Quanto mais prazeroso o espaço educacional que a mesma está inserida melhor será seu desempenho acadêmico, pois ela desenvolverá sua autonomia e segurança diante das dificuldades e limitações de sua deficiência. Somente sobre o olhar afetivo e intervenções pedagógicas que se percebe a sensibilidade de encontrar nesses alunos potencialidades e capacidade de aprender, vencendo assim seus desafios internos e externos que são inúmeros.

As intervenções dos professores de SRM e a criação de grupos profissionais colaborativos vem reforçar aos educadores envolvidos a inquietude dos mesmos a refletir e preocupa-se com a problemática de que o aluno com deficiência não deve ser limitado a uma aprendizagem mecanicista e sim encorajado a caminhar vencendo seu desafios pessoais.

Salienta-se ainda que:

> O professor do atendimento educacional especializado deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema. (FIGUEIREDO, 2007, p. 18).

O professor especialista de instituições ou centros especializados deve estabelecer parcerias junto às famílias que lhe fornecerá dados sobre o desempenho do educando em casa como também suas relações estabelecidas com o ensino e aprendizagem e os grupos sociais em que o mesmo está inserido.

Também será função deste educador observar o fator de maior preocupação com as famílias de alunos portadores de deficiência, se as mesmas não estão superprotegendo esse educando o impedindo de crescer e desenvolver sua autonomia. A intervenção do professor de SRM com a família passa a ser de fundamental importância para o desempenho pessoal e acadêmico do educando, pois os laços afetivos desenvolvidos irão construir assim teias de aprendizagem e trocas de experiências tendo como suporte a unificação das intervenções das equipes multidisciplinares.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Analisando a teoria de Vygotsky (1996) quando relata que "na ausência do outro o homem não se constrói", afirmando o quanto a qualidade de nossas relações contribui de maneira significativa, para ele o sócio-interacionismo era destacado nas relações em grupos de estudos onde se objetivava focar as habilidades e potencialidades dos alunos inseridos e da qualidade de suas relações com professores e demais componente de seu grupo social.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a afetividade no Atendimento Educacional Especializado repensando a importância das relações de parcerias entre equipes multidisciplinares e familiar na educação especial é tão necessária quanto obrigatória para o aperfeiçoamento da prática docente do educador especial.

A cada dia em nosso país, cresce o número de alunos com deficiência se fazendo necessário que a comunidade escolar abra os horizontes e refaçam suas práticas ampliando conhecimentos e preocupando-se com o bem estar de seus discentes

Por mais que a sociedade seja opressora, não deve ser postura pedagógica excluir já que a profissão escolhida abre janelas a uma constante reflexão sobre o facilitar a aprendizagem. Freire (2005, p. 91) destaca que "somente com a superação da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido".

É direito dos alunos com deficiência ter Atendimento Educacional Especializado dentro das Salas de Recursos Multifuncional, mas é também de fundamental importância que os docentes desenvolvam relações de parcerias para que assim possam trocar informações com equipes multidisciplinares e familiares. Alves (2010, p. 9) nos ensina que "o AEE deve ser visto como construção e reconstrução de experiências vivenciadas sendo compreendido como uma teia de relações na qual se gera uma grande amplitude de diversos diálogos sobre olhares diferenciados que só auxiliariam na construção do educando com deficiência".

Necessitando assim, do envolvimento de diversos profissionais que lutam e conseguem fazer de seu trabalho resultante para a construção desta aprendizagem, fortificando laços afetivos e de parcerias que objetivem o melhor acompanhamento para seus educandos.

Os professores especialistas devem lutar constantemente com fantasmas que estão dentro de si quando os mesmos apresentam insegurança para trabalhar com esse alunado, deve-se aprender com os erros e refazer-se a cada dificuldade porque é da qualidade dos pensamentos que deriva-se a qualidade de suas emoções e como ter emoção e desenvolver afetividade se o profissional não é capaz de romper seus próprios paradigmas.

Shinyashiki (2005, p.41) nos mostra que "muitas carreiras brilhantes vão desmoronando por falta de estímulos". Como um professor de AEE irá estimular seus alunos se ele próprio não acredita em seu trabalho e no potencial de seu educando com deficiência.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Portanto deve-se posicionar sua profissão em um pedestal e aplaudi-la nos momentos adequados, orientando com amor, pesquisando com dedicação, insistindo e persistindo nesta tarefa árdua que os levam a serem mestres da vida, seres com a responsabilidade de fazer a diferença, mudar histórias e reorganizar reescritas, profissionais capazes de usar a afetividade e a força de vontade como principal ferramenta de ser missão e fazer missão na educação inclusiva com o apoio da família e equipes pedagógicas. Damiani (2009 *Apud* Bedaque, 2015, p. 41) destaque que "a prática colaborativa pode mudar radicalmente a natureza do pensamento do professor e pode promover inovações".

Neste sentido, acreditamos que a colaboração é essencial para o trabalho educacional e multidisciplinar, pois concluímos que a inclusão sem afetividade não apresenta qualidade e que o trabalho de luta contra exclusão não se faz no isolado somente através dos grupos colaborativos e das formações de teias que ampliarão as relações profissionais.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ALVES**,** Carla Barbosa, **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: escola bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

ANTUNES, Celso. **Marinheiros e Professores**. 5º edição Ed. Moderna, 2003.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento Educacional Especializado**\Selma Andrade de Paula Bedaque. Mossoró, 2015.

BRAGA, Junior, Francisco Varder. **Transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação e o atendimento educacional especializado/** Francisco Varder Braga Junior, Michelle Sales Belchior, Sarah Teles dos Santos. - Mossoró, 2015. 56 p: il.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização Diversidade e Inclusão**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http portal.mec.gov.br-seesp>. acesso em: 27 jul. 2014

_____. **Decreto no 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Congresso Nacional, 2007. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 26 mai. 2017.

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática, 1978.

FIGUEREDO, R. V. GOMES, A. L. A. **A emergência da leitura e da escrita em alunos com deficiência intelectual**. In: GOMES.A. L. Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa,** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação especial, [Fortaleza] Universidade Federal do Ceará, 2010.

PACHECO, José .EGGERTSDÓTTIR, Rósa; MARINÓSOON, Maria Gretar. **Caminhos para a Inclusão. Um guia para aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre. Artmed, 2017.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Tradução: Ana Maria N. Machado. Porto Alegre. Ed. Artes Médicas, 1995.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Revista Nova Escola-grandes Pensadores-Lev Vygotsky. Edição especial de nº 19. Editora Abril, 1996.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2010.

SALLES, Aponir S. **Psicopedagogia sobre uma divisão diferenciada. Hospital ou sala de aula**? Ed. SAPIENS, 2002, 3ª edição, 245 páginas.

SHINYASHIKI, Roberto. **Afetividade**. Ed. Abril 3ª edição São Paulo 2005

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. 1ª ed.-São Paulo: Paulinas, 2014 (Coleção Pedagogia e Educação).

SILVA, Maria Paz. **Psicopedagogia Empresarial: as possibilidades de um psicopedagogo numa empresa.** 360 páginas RJ. Ed. Exclusiva. 2012.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação**. Ed. Vozes. página 136. ano 1951 .

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica-Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Ed. Lamparina. RJ. 12ª edição. 2007.

A RELEVÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA ESCOLA ESTADUAL DR. XAVIER FERNANDES – PATU-RN

Zenaide Mesquita de Holanda
Gilberliane Mayara Andrade de Melo

RESUMO
O artigo tem como finalidade apresentar a importância que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) exerce no processo ensino aprendizagem dos alunos com Necessidades Especiais (NE). É uma pesquisa de campo e de cunho bibliográfico com base em livros e artigos publicados nessa área. Desta forma, no estudo realizado adotou-se uma abordagem qualitativa, utilizando o método de investigação – ação, onde o pesquisador verifica In loco os avanços adquiridos por estes alunos. O objetivo principal é: analisar a influência do AEE no processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiências que frequentam o AEE e estão inseridos na sala regular da Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes – Patu – RN. A concepção dessa educação especial nas escolas públicas é para favorecer os alunos com NE que estão inseridos nas salas de ensino regular, que necessitam de uma educação especializada de acordo com suas individualidades. O estudo também pretende conhecer e entender como os pais e professores veem esse atendimento no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Os pais e os professores serão parceiros de fundamentais nessa pesquisa. A escola tem que ser inclusiva, proporcionar uma educação voltada as necessidades especificas do aluno, livre de preconceitos, em que, se deve tratar os iguais reconhecendo suas diferenças. O AEE é um serviço da educação especial que elabora e disponibiliza recursos pedagógicos e de acessibilidade com objetivo de eliminar os barreiras para essa clientela, de acordo com suas especificidades. Isso o torna um serviço qualificado, que suplementa e complementa a educação do aluno visando sua liberdade e capacidade de atuar com autonomia dentro e fora da escola. Concluiu-se que a inclusão de crianças com NE nas escolas regulares de ensino é uma realidade e que o AEE é um serviço que se mostra com uma resposta positiva nesse processo.

PALAVRAS-CHAVES: ATENDIMENTO ESPECIALIZADO; EDUCAÇÃO INCLUSIVA; NECESSIDADES ESPECIAIS.

ABSTRACT
The article aims to present the importance that the Specialized Educational Assistance (ESA) exercises in the learning process of students with Special Needs (NE). It is a field research and bibliographic based on books and articles published in this area. In this study, a qualitative approach was adopted using the action-research method, where the researcher checks the progress made by these students. The main objective is to analyze the influence of the ESA in the learning process of students with disabilities who attend the ESA and are inserted in the regular room of the State School Dr. Xavier Fernandes - Patu - RN. The conception of this special education in public schools is to favor the students with NE who are inserted in the regular teaching rooms, who need a specialized education according to their individualities.

ISBN: 978-85-5757-065-8

The study also intends to know and understand how parents and teachers see this care in the process of teaching learning and in the cognitive and social development of these students. Parents and teachers will be key partners in this research. The school has to be inclusive, to provide an education geared to the specific needs of the student, free of prejudice, in which one must treat equals by recognizing their differences. The ESA is a special education service that prepares and makes available pedagogical and accessibility resources with the objective of eliminating the barriers to this clientele, according to their specifics. This makes it a qualified service, which supplements and complements the student's education, aiming at their freedom and ability to act autonomously in and out of school. It was concluded that the inclusion of children with NE in regular schools is a reality and that ESA is a service that shows a positive response in this process.

KEYWORDS: SPECIALIZED ATTENTION; INCLUSIVE EDUCATION; SPECIAL NEEDS.

1 INTRODUÇÃO

No artigo 205 da Constituição Federal, a Lei garante à "educação para todos os indivíduos". Quando a constituição se refere ao termo "todos os indivíduos", subtende-se que não há distinção. A Lei nº 9.394 /96 estabeleceu em suas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que as pessoas com necessidades especiais tem direito assegurado ao ingresso e sua permanência nas escolas de ensino regular. Faz-se necessários que esses alunos tenham o uso de seus direitos conquistados. Segundo Fonseca (1995, p.44) "Nos nossos dias o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõem à reprodução e a preservação de uma sociedade".

O convívio com a diferença é uma subjetividade humana que se constrói sem medos, sem receios, sem exclusões, construídos na vivencia, na igualdade de oportunidades, na aceitação ao outro, na alteridade, em fim na valorização as diferenças. É necessário que sociedade reconheça o indivíduo em suas particularidades, sendo eles com ou sem deficiências, buscando sempre uma abordagem progressista, com a definição de nortear, e replanejar estratégias de ensino que ressalte suas habilidades e atenda essas necessidades em suas individualizadas.

Precisa existir além da aceitação no meio social, um convívio de igualdade em todas as atividades desenvolvidas. Pensar no mundo além da família e da escola, onde a comunidade aceite-o sem nenhum ato discriminatório e reconheça neste indivíduo portador de limitações, capacidades que não há impeçam de assumir as mesmas funções que as pessoas sem limitações desenvolvem. Precisamos compreender a diversidade humana como um desafio que se apresenta no desenvolvimento das relações interpessoais de inclusão social e educacional e cabe a toda sociedade proporcionar que os sujeitos participem de um ensino comum e de uma educação pautada na igualdade de oportunidade para todos.

Qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (MEC/SEESP, 2006, p.33)

ISBN: 978-85-5757-065-8

No Inciso I do artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, recomenda o AEE como atividade não substitutiva a escolarização, cuja função é identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam o acesso, a participação e aprendizagem no ensino regular, considerando as necessidades específicas dos alunos que formam o público alvo da educação especial. A inclusão requer mais que integração dos sujeitos envolvidos, requer mas respeito à individualidade de cada um, considerando as necessidades e desejos apresentados por cada indivíduo com deficiência.

No documento da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE disponibiliza recursos e serviços e sua orientação quanto utilização no processo de ensino aprendizagem nas turmas de ensino regular. (MEC/SEESP 2008). Os Estados deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

Analisar a importância do AEE na escola pública estadual para o aluno com necessidade especial, não é tarefa fácil, porém não é impossível. A análise será a partir da problemática: Os alunos com necessidades especiais que frequentam o AEE conseguem avançar no processo ensino aprendizagem?

Deste questionamento geral surgiram estas perguntas especificas: O aluno que frequenta o AEE tem melhor desempenho no ensino aprendizagem? A metodologia implementada pelos professores do AEE e os recursos didáticos ajudam na aprendizagem?

Nos estudos sobre a possibilidade de inclusão escolar dessa população, ainda habitam no imaginário social e individual dos profissionais da educação e dos familiares dessas crianças, desconhecimento e dúvidas que culminam em incertezas sobre os benefícios e as possibilidades que a inclusão proporciona na vida dessas pessoas.

Essa pesquisa tem como objetivo: Investigar os benefícios do AEE no processo ensino aprendizagem para crianças com NE na sala regular e na sala multifuncional. Diante desse dilema, fez-se necessário um estudo para analisar o AEE oferecido pela Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, na Escola Estadual Dr. Xavier Fernandes na cidade de Patu-RN, aos alunos com NE.

2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Declaração de Salamanca é considerada inovadora porque, segundo seu próprio texto: (...) afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem(UNESCO,1994). A partir desta reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que:

ISBN: 978-85-5757-065-8

> O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicos ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidas ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 - 18)

No paradigma da inclusão, cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente, à participarem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva especifica que a educação especial é uma modalidade de ensino transversal que realiza "o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular" (BRASIL, 2008, p.10).

Portanto, as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado "diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização" (BRASIL, 2008, p.10), o que significa dizer que o trabalho docente no AEE não é considerado como reforço ou continuação da sala regular de ensino, mas acima de tudo um trabalho diferenciado que respeita as diferenças e as necessidades de cada educando. De acordo com o documento:

> Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. 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 (BRASIL, 2008, p.10).

Essa política inclusiva reforça que o AEE deverá ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Assim, estabelece que deva ser realizado "no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional" (BRASIL, 2008, p.10).

O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum. (MEC, 2009)

Não há um método único de práticas pedagógicas para atuar em todos os casos, cada aluno requer um método individualizado que busque atender suas necessidades, oportunizando estratégias de aprendizado significativo, que realce suas habilidades, em meio as suas limitações.

ISBN: 978-85-5757-065-8

A elaboração do Plano de AEE é essencial para oferecermos um atendimento de qualidade ao nosso aluno, esse plano é elaborado pelas professoras da sala de recursos com base nas potencialidades e limitações que o aluno tem ante sua deficiência. O plano de AEE deverá contemplar ações pedagógicas que possam atender as necessidades específicas de cada aluno, de forma a garantir acesso ao ambiente, a permanência, a participação e o desenvolvimento dos conhecimentos escolares. É de responsabilidade dos professores da sala de recursos a elaboração e execução do plano de AEE. O plano contemplará, materiais, equipamentos e mobiliários que serão utilizados pelo aluno (os que já existem na escola e os que necessitam ser adquiridos), profissionais que poderão colaborar com as ações propostas pelo AEE, as parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento, a produção de materiais e os mecanismos que serão utilizados para o fortalecimento dos envolvidos no atendimento.

Porém, compreendemos que um estudo de caso bem feito e um plano de AEE bem elaborado é o início para o grande avanço no desenvolvimento do aluno no processo ensino aprendizagem, ele deve contar com envolvimento e comprometimento da família, gestores escolares, professores da sala regular, profissionais da saúde, professores do AEE, para que haja a inclusão de fato e de direito.

O AEE deve ser realizado no período inverso ao da sala regular e preferencialmente, na própria escola, duas vezes por semana por um período de cinquenta minutos, nas salas de recursos multifuncionais que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento adequado às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário à estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. (MEC, 2007).

Considere-se que não existem receitas prontas para atender a cada aluno com deficiência no cuidado de suas necessidades específicas, contudo, a utilização de recursos adequados pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de estratégias que estimulem a atenção e a participação dos alunos nas diferentes atividades escolares, apresentando resoluções e/ou diminuição das barreiras que impedem o acesso ao conhecimento científico.

As tecnologias abriram um novo mundo de possibilidades comunicativas, de mobilidade e de acesso à informação, sendo estas um auxílio a crianças com NE pois permitem facilitar todo o processo educacional que visa a formação integral do aluno. Esta deve ser encarada como uma ferramenta capaz de facilitar a estrutura de um trabalho, as descobertas, garantindo, assim, condições propícias para a construção do conhecimento.

Tecnologias Assistivas – é o termo usados para o "arsenal de **Recursos** e **Serviços** que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover autonomia e Inclusão "(BERSCH, 2006, p.2). Proporcionar à pessoa com deficiência maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado, trabalho e integração com a família, amigos e sociedade

As tecnologias digitais podem trazer inúmeras vantagens ao ensino de crianças especiais, estas permitem: Alargar horizontes, levando o mundo para dentro da sala de aula,

ISBN: 978-85-5757-065-8

motiva-los a aprender fazendo, melhorar suas capacidades intelectuais tais como a criatividade, de acordo com o tempo e ritmo de aprendizagem. Como a educação e a comunicação são indissociáveis, o professor pode utilizar-se de um aparato tecnológico na escola visando à transformação da informação em conhecimento.

2.1 METODOLOGIA

Este trabalho busca analisar a proposta da temática, pautada numa investigação qualitativa, através da observação, aplicação de questionários com pais e professores de alunos com deficiências que estão inseridos no ensino fundamental na sala regular, que frequentam o AEE da escola acima citada. Para isso, é necessário um levantamento bibliográfico nesta área que dê suporte à resolução da problemática levantada.

Trata-se de uma investigação qualitativa, que transcorre num ambiente natural onde é permitido o contato do investigador com o sujeito em estudo, já que, a pesquisadora trabalha diretamente no contexto onde ocorre a problemática que serve de base a esta investigação. Esse tipo de pesquisa segundo Ludke & Marli (1986, p.41), "tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

Os sujeitos da pesquisa são os docentes do ensino fundamental das series iniciais (1º ao 5º) da escola pesquisada. Destes oito professores, todos com graduação e três com Especialização. Além destes, também são figuras de destaque para este estudo, os pais ou responsáveis dos 18 alunos que frequentam o AEE.

Os questionários aplicados com os pais e responsáveis foram realizados pessoalmente, para facilitar a compreensão dos questionamentos. As intervenções e os registros foram feitos pelo pesquisador para evitar distorção das perguntas, proporcionando clareza para não comprometer os resultados obtidos através das respostas.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na observação da sala do Sala de Recursos Multifuncionais- SRM, analisa-se quão valoroso é o trabalho com alunos com deficiência, quando com pequenos ensinamentos, formas e gestos, conseguimos ensinar coisas simples e básicas a esse aluno que tornam sua vida mais autônoma e significativa. Verifica-se que, a beleza deste trabalho muda vidas, tornando a profissão de docente prazerosa à medida que se vê o aprendizado acontecendo na vida desses alunos. Gratificante ao vermos alunos relatar que já conseguem fazer tarefas simples sozinho, que antes não conseguiriam sem ajuda.

É fato que as relações entre o material pedagógico, a criança e a educação especial têm merecido uma discussão constante entre os educadores referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Aprendemos aquilo que vivenciamos e a oportunidade de relações e correlações, exercícios, observações, autoavaliação e aperfeiçoamento na execução das tarefas fará diferença na qualidade e quantidade de coisas que poderemos aprender no curso de nossas vidas. Conforme explicita o documento do Ministério da Educação (MEC, 2003,

ISBN: 978-85-5757-065-8

p. 19).

Verifica-se que, o atendimento mesmo sendo por um tempo ínfimo, só duas vezes por semana e por cinquenta minutos cada atendimento, seu resultado no desenvolvimento dos alunos com NE surge de maneira positiva. No relato dos professores, eles disseram que os alunos que frequentam o AEE tem um envolvimento maior com seus colegas, relações mais harmoniosas estabelecidas entre seus pares, e participam ativamente nas atividades desenvolvidas na sala regular.

As modificações detectadas no comportamento dos alunos do AEE, pelos professores e pais, são constadas através dos questionários, em reuniões e encontros pedagógicos onde acontecem os relatos descritivos. Esses resultados obtidos, são a força motriz que move o professor para realizar o atendimento cada vez melhor e mais caracterizado com a individualidade de cada aluno.

Com certeza não chegamos ao ápice na realização dos atendimentos, falta muito a ser feito, falta apoio logístico para uma melhor adequação dos materiais didáticos nos atendimentos, e mais formação para os professores da sala multifuncional e da sala regular para atender esse aluno com mais eficiência.

A Educação inclusiva trouxe um novo olhar para o Sistema Educacional, mostrando que todos somos diferentes e que isso é normal, não existe alunos ideais, o que existe são alunos reais incluso em suas diferenças, porque a diferença faz parte da vida de todos. Hoje, a democratização do ensino se estende aos alunos com deficiências e outras condições atípicas de desenvolvimento. Isto se deve principalmente ao reconhecimento e o aumento significativo de políticas voltadas para a educação inclusiva, com a finalidade de garantir o direito ao ensino de qualidade para todos os alunos (GLAT & BLANCO, 2007).

Algumas batalhas pela inclusão total sem restrição dessas pessoas na sociedade já foram ganhas, mas a luta continua por mais batalhas a serem conquistadas. Melhorar a qualidade de vida de quem realmente precisa é dever do estado e de todos nós. Hoje vemos claramente que as leis e as políticas públicas criadas, foram necessárias para beneficiar as pessoas especiais, sem elas se tornaria muito mais difícil a busca pela igualdade de direitos e oportunidades entre todos os seres.

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, para o AEE. Em seu Art. 1º fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado dos estudantes, público alvo da Educação Especial, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a partir da Educação Infantil, no Sistema de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. A criança com NE no ensino regular; tem garantido pela Lei Federal 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ajustou-se à legislação federal e apontou que a educação das pessoas com deficiência deve dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Sala de Recurso Multifuncional - SRM foi criada no ano de 2011, mas seu funcionamento só teve início no ano seguinte, devido a formação que os professores frequentaram ofertada pela SUESP – RN para capacitação do cargo. Esses professores atuaram por 2 anos no atendimento. A partir do ano de 2014, outras professoras assumiram o AEE e estão na função até os dias atuais. A sala é ampla, climatizada, boa iluminação, materiais

ISBN: 978-85-5757-065-8

adequados que foram enviados pelo Governo Federal e outros tantos, que são confeccionados na própria sala pelas professoras do AEE para melhor acessibilidade.

De acordo com Pletsch (2012), a SRM não pode ser vista como espaço para reforço escolar, muito menos como a solução em si para os problemas enfrentados pela escola para fomentar o desenvolvimento e aprendizagem eficaz dos alunos, como por vezes os documentos oficiais nos levam a crer, e sim como um agrupamento de métodos específicos e alternativos que irão mediar os processos de apropriação e construção de saberes competentes aos educandos.

IMAGEM 1: Sala Multifuncional Escola E. Dr. Xavier Fernandes – Patu-RN
Fonte: Registro da Pesquisa

O atendimento tem a missão de proporcionar a igualdade de oportunidades a essa clientela com NE ofertada no contra turno, com dois atendimentos semanais de cinquenta minutos. Hoje a SRM conta com a clientela de 18 alunos no AEE. Alunos com: Hidrocefalia, Síndrome de Carpenter, Hipóxia Perinatal, Malformação Cerebral, TEA, TDAH, TGD, DA, todos com laudos emitidos por profissionais da saúde.

2.2.1 Análise do AEE segundo a visão docente

Cada professor ao ser indagado sobre o grau de dificuldade encontrada por trabalhar na sala regular com alunos com NE, eles responderam que a maior a dificuldade está na falta de qualificação e capacitação na área inclusiva. Os docentes não tem respaldo teórico e prático para trabalhar com os alunos em suas especificidades. Alegam salas numerosas, onde não há um tempo para dedicar a esse aluno especial, nem material pedagógico adequado para trabalhar com o mesmo.

Para Antunes (2002, p. 78), o professor precisa: “Se libertar da rotina, adquirindo a ousadia e a coragem de buscar novos caminhos, empolgar-se e com espírito crítico e bom

ISBN: 978-85-5757-065-8

senso, aprender coisas novas, transformando-as em ação. Formar-se integralmente significa aprender e se transformar a partir de procedimentos pessoais e coletivos de autoformação".

O professor ao tomar uma atitude de mudar a sua didática está se libertando de certas condutas e ao mesmo tempo avaliando a sua metodologia, permanecendo com as experiências positivas e substituindo as práticas que não deram certo por experiências novas que visem o desenvolvimento integral dos educandos.

Um professor que recebe um aluno com algum tipo de deficiência, não deve olhar só para as suas limitações, mas sim destacar e realçar suas capacidades, e a partir destas, desenvolver um trabalho direcionado a ele com o propósito de eliminar essas barreiras que atravancam seu desempenho.

Há alunos que desenvolve seu aprendizado através de desenhos e pinturas, em atividades no computador, ao praticar jogos educativos, material lúdico, material concreto, etc. O computador é usado como ferramenta, para digitar, assistir vídeos, jogar, e se manter conectado com outras pessoas do mundo inteiro nas redes sociais.

Leite (2001, p.2) refere a importância que as necessidades e os interesses dos alunos devem ter quanto ao planejamento das aulas, tendo em conta o currículo: "por isso, uma escola que se deseja para todos tem de repensar o currículo que oferece e reconfigurar o que é prescrito a nível nacional, por forma a incorporar as situações locais e sustentar-se em processos que o tornem significativo para aqueles que o vão viver".

A mesma autora acrescenta que:

> A flexibilização curricular pressupõe que os professores, ao apropriarem-se da gestão do currículo, se envolvam em processos de mudança, mas que essa mudança não corresponda apenas a mudar por mudar, mas, sim, a mudar para permitir configurar projetos curriculares adequados às situações reais e que, por isso, propiciam uma maior igualdade de oportunidades. (IBID. 2001, p.06)

A mudança curricular deve contemplar o ensino oferecido no AEE, como uma educação diferenciada da sala regular, contemplando O ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e os códigos do BRAILLE, a formação do aluno para a utilização dos recursos tecnológicos, comunicação alternativa, são práticas desenvolvidas no AEE para disponibilização e preparação de materiais pedagógicos acessíveis ao aluno.

Quanto a avalição do AEE na visão dos professores na escola pesquisada, a maioria considera como adequado e eficiente, e que os resultados surgem de maneira positiva. Visto que, os alunos que frequentam assiduamente, demonstram melhor desempenho na sala regular, apresentam melhor performance na resolução das atividades, são mais participativos em todas atividades desenvolvidas, e apresentam as mudanças comportamental, atitudinal e disciplinar. No AEE os alunos são atendidos com um plano que contemple suas necessidades.

Os professores detectaram que, os alunos que frequentam o AEE demonstram comportamento mais sociável, melhor nível de compreensão na construção e aquisição do conhecimento, e maior interação nas relações desenvolvidas no ambiente escolar entre professor/aluno e aluno/aluno e nas relações familiares.

ISBN: 978-85-5757-065-8

Segundo Vigotsky (2008), o homem, sendo um ser essencialmente social e historicamente constituído nas relações com o outro, em atividades práticas comuns, intermediadas pela linguagem, se constitui e se desenvolve enquanto sujeito, internalizando a cultura local, seu modo de pensar, agir, enfim, relacionar-se com os outros e consigo mesmo. Como um ser social construindo seu aprendizado, os alunos nessa relação desenvolvida nas atividades propostas na sala multifuncional, vão se desenvolvendo como sujeito social pertencente a um grupo.

A escola como instituição de ensino tem a função de oferecer condições necessárias para o educando, e que esta ofereça uma educação de qualidade constantemente em seu exercício de atuação diária, viabilizando melhoria na qualidade de vida das gerações futuras.

> A escola deve aplicar metodologia adequada, que envolva todos os seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com um deles é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de solucionar a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham: a escola, a família e, principalmente, a criança (KAUARK E SILVA. 2008, p. 269).

Assim, a escola tem a função não só de transmitir saber ao aluno, mas, de levá-lo à construir caminhos, e descobrir-se como ser pensante, crítico e social, capaz de atuar positivamente na sociedade em que vive.

> Na possibilidade positiva, as escolas podem criar um ambiente que venha a construir-se um ‘espelho’ e num ‘mundo’ para as crianças, ajudando-as a caminhar para fora de um ambiente familiar adverso e criando uma rede de relações, fora das famílias de origem, que lhes possibilite uma vida digna, com relações humanas estáveis e amorosas. (SZYMANSKY, 2001p. 63)

Desta forma, tanto o professor da sala regular, como o professor do AEE influenciam no desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do indivíduo.

Mas, em suas respostas, alguns professores destacam que deve haver melhorias a serem implementadas na sala regular para esses alunos, como:

- Contar com apoio e orientação frequente da equipe pedagógica;
- Um professor de apoio para os alunos com maior dificuldades;
- Maior envolvimento com o professor do AEE com o professor da sala regular, para pôr em ação práticas adequadas para o avanço desses alunos.

2.2.1.1 Recomendações dos professores a serem adotadas pela escola:

Práticas mais cooperativas objetivando menos competitividades nas sala de aulas e na escola com valores positivos no sistema escolar de respeito, solidariedade, cooperação etc.;

- Rotinas na sala de aula e na escola em que todos recebam apoio necessário para participarem de forma igualitária e plena;
- Que toda as atividades da sala de aula tenham acomodações, e adaptações que venham

ISBN: 978-85-5757-065-8

a contemplar a participação de todos ativamente, com igualdade de oportunidades;

- Formação continuada aos professores para aperfeiçoarem suas habilidades, moldando suas práticas no desenvolvimento criativo de novas formas de aprendizagens, promovendo uma educação de qualidade a todos os alunos;
- Ações pedagógicas inclusivas com uma percepção do sistema escolar unificado, para todos os alunos. Um currículo escolar pleno e flexível sujeito a mudanças caso seja necessário aos alunos da educação especial.

Quanto a participação dos pais no envolvimento com o processo ensino aprendizagem dos filhos, a maioria dos professores considera falho. Segundo os docentes pesquisados, os pais, não procuram ser parceiro na relação família/escola em ser em prol do objetivo comum que é, o desenvolvimento do aluno, onde os pais deixam a cargo da escola uma obrigação que é de ambos. Os professores atribuem ao baixo nível de escolaridade dos pais e ou responsáveis.

As famílias tem passado para a escola a responsabilidade de educar seus filhos transmitindo valores morais, princípios éticos e padrões de comportamento. Isso é, o que os pais esperam da escola, imputando a escola e seu colegiado toda a responsabilidade que deveria ser partilhada entre ambos. "A família deve, portanto, se esforçar em estar presente em todos os momentos da vida de seus filhos. Presença que implica envolvimento, comprometimento e colaboração." (KALOUSTIAN, 1988). Nesse mote:

> Acredita-se que a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa fazer o serviço da outra. Nos tempos atuais, o desempenho dos pais deixa muito a desejar, principalmente, nos modelos de ensino e aprendizagem, pois isto exige prática, acompanhamento e sustentação emocional, já que a criança ou adolescente não apresenta maturidade suficiente para enfrentar suas dificuldades sem a presença e os limites colocados pelo adulto. (CASARIN E RAMOS. 2007, p.188)

Assim, compreende-se que parceria entre as partes é fundamental para que aconteça a integração e desenvolvimento desse aluno no processo ensino aprendizagem. A escola, por sua vez, afirma que o êxito do processo educacional depende, e muito, da atuação e participação da família do aluno, que deve estar atenta a todos os aspectos do seu desenvolvimento.

A escola pesquisada busca estreitar laços de relacionamento na relação família-escola, através de confraternizações e reuniões com objetivo de instigar as famílias se fazer presente com mais frequência nas atividades desenvolvidas no interior da escola. Um grande desafio atualmente é o de fazer cumprir a legislação em vigor, garantindo aos alunos com NE ingresso, permanência e aprendizagem na escola (GLAT & BLANCO,2007).

2.2.2 Análise do AEE segundo a visão dos pais ou responsáveis

Os pais e responsáveis, em sua maioria relatam que protegem suas crianças e adolescentes especiais, porque que essas pessoas são desprovidas de autonomia para se defender dos preconceitos e por isso, precisam ser resguardadas dos perigos que surgem na vida fora de casa. Aqueles que se julgam "super protetores" responderam que preferem

ISBN: 978-85-5757-065-8

que seus filhos permaneçam na maioria do tempo em casa, alegando ser esse ambiente mais protegido dos perigos do mundo. Já no caso dos pais com posicionamento contrário aos demais citados, estes preferem que seus filhos participem da educação escolar e tenham um atendimento adequado na escola regular e no AEE para seu desenvolvimento pleno.

A maioria dos pais entendem o atendimento como uma ação pedagógica positiva no processo de ensino aprendizagem. Afirmam que este é muito positivo na vida de seus filhos, pois também reflete no seu processo de desenvolvimento pessoal. Por essa razão, os pais gostariam que fosse acrescido o tempo de atendimento na SRM, diante do benefício detectado. Pois, apesar do pouco tempo de atendimento na SRM, eles afirmam que os resultados são positivos, as mudanças são notórias.

Porque a aprendizagem não acontece de maneira isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua trocas de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico lhe permite. Para (VIGOTSKY, 1998, P.61):

> A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só coloca a infância no centro da pré-história e do desenvolvimento cultural.

A partir da interação entre diferentes sujeitos se estabelecem processos de aprendizagem e, por consequência, o aprimoramento de suas estruturas mentais existentes desde o nascimento. Neste processo, o ser humano necessita estabelecer uma rede de contatos com outros seres humanos para incrementar e construir novos conceitos, no caso das pessoas com deficiência, não é diferente, elas também necessitam estabelecer essa interação com o mundo a sua volta.

Assim, é importante que a criança com deficiência, ao estabelecer esta comunicação, já se sinta parte do mundo e que dele participe ativamente. Afinal, o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas na interação entre ambos.

Segundo os pais, os alunos que frequentarem o AEE adquiriram uma postura diferente de comportamento na sala regular, em casa, no convívio com os irmãos, parentes, colegas e vizinhos, com relações mais harmoniosas, pautadas no respeito mútuo entre as partes. Eles estão mais empenhados e participativos no desenvolvimento das atividades da sala regular, e demonstram um grau de compreensão maior. Assim, as salas de AEE surgem como:

> [...] um serviço especializado de natureza pedagógica com o auxílio de materiais específicos e equipamentos tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado nas classes de ensino regular, mediante a necessidade de cumprimento do estabelecido nos documentos oficiais para a educação. (MACEDO; CARVALHO E PLETSCH. 2011, p.40).

Nesse sentido, constata-se a importância dos atendimentos na sala multifuncional, e do

ISBN: 978-85-5757-065-8

professor de apoio como suporte especializado na sala regular. Este aspecto é extremamente relevante, pois os serviços educacionais especializados, são para igualar as oportunidades entre os alunos com necessidade especiais e os demais no ensino regular, para que estes obtenham resultados satisfatórios no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa mostra quão necessário é o AEE para os alunos com NE, pois é através dele que os alunos progridem e conquistam avanços em todas as etapas de desenvolvimento intelectual e social dentre suas particularidades em parceria com professores do AEE e do ensino regular. Nos atendimentos, eles aprendem a se relacionar melhor com colegas de sala, parentes e amigos no desenvolvimento das atividades que são realizadas na SRM, onde adquirem uma postura na construção de valores sociais, maior autonomia para desenvolver atividades do cotidiano.

Foi possível constatar que o aprendizado de crianças com NE é um processo lento, pois cada criança tem seu tempo e ritmo de aprendizagem, para tanto, o AEE chega como suporte significativo para o avanço desses alunos nesse processo, mas é necessário que haja uma parceria da família e de toda a comunidade escolar. Ainda há muito a ser feito para que aconteça a inclusão de fato e de direito dessas crianças, e que elas tenham um atendimento adequado para seu desenvolvimento pleno.

Constatou-se que tanto os professores como os pais dos alunos percebem mudanças positivas nos alunos que frequentam o AEE. Mudanças essas que incluem: comportamento, atitudes e nível de compreensão. Para tanto, nos atendimentos o plano é elaborado individualizado, baseado no estudo de caso dos alunos, porque realça suas habilidades, e propõe atividades para a superação de suas limitações.

Após a investigação destacamos que a formação continuada específica para os professores envolvidos na educação de alunos com NE e seus contextos educacionais se faz urgente. Prioridade também deve ser dada a novos cursos que atentem para as realidades escolares, almejando relações de ensino e aprendizagem que propiciem de fato o desenvolvimento humano.

A luta é árdua, mas temos que resistir com tenacidade, assim, teremos a vitória como uma conquista por mérito.

ISBN: 978-85-5757-065-8

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. (2008). **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógica diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BRASIL. **Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**, Brasília: MEC, SEESP, 2007.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Portal de ajudas técnicas: recursos pedagógicos adaptados I**. Brasília: MEC/ SEESP, 2007.

BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/ neuro-motora**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca; RAMOS, Maria Beatriz. **Família e aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Rev. Psicopedagogia 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (Org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, p. 15-35, 2007.

LEITE, C., Gomes, L. & Fernandes, P. **Projetos Curriculares de Escola e Turma**. Conceber Gerir e Avaliar – Teoria. Porto: Asa Editores. (2001).

KAUARK, Fabiana da Silva; SILVA, Valéria Almeida dos Santos. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico e pedagógicas. Revista Psicopedagogia, n. 78, 2008.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCH, Márcia Denise. **Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão**. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete **Declaração de Salamanca.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 02 de jul. 2017.

PLETSCH, M. D. **Educação Especial e inclusão escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ.** In: Revista Ciências Humanas e Sociais, 2012.

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

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

EDITORA

EDUFERSA - Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Campus Leste da UFERSA
Av. Francisco Mota, 572 - Bairro Costa e Silva
Mossoró-RN | CEP: 59.625-900
edufersa@ufersa.edu.br

COMPOSIÇÃO

Formato: 21cm x 29,7cm
Número de páginas: 992

NEaD

UNIVERSIDADE FEDERAL
UFERSA
RURAL DO SEMI-ÁRIDO

ATENDIMENTO
EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO
UFERSA
AEE