

Claudia Flores Rodrigues
(Organizadora)

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: PERSPECTIVAS, RELATOS E EVIDÊNCIAS



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACES

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Me. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Pauapebas*

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.ª Ma. Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - AYA Editora - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (CC BY 4.0). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

E2446 Educação especial e inclusiva: perspectivas, relatos e evidências [recurso eletrônico]. / Claudia Flores Rodrigues (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 159p. -- ISBN: 978-65-88580-99-8

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.
Modo de acesso: World Wide Web.
DOI 10.47573/aya.88580.2.54

1. Educação. 2. Inclusão escolar. 3. Autismo. 4. Aprendizagem.
5. Música1. Inclusão escolar - Brasil. 2. Educação especial I. Rodrigues, Claudia Flores. II. Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53
Fone: +55 42 3086-3131
E-mail: contato@ayaeditora.com.br
Site: <https://ayaeditora.com.br>
Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação	8
01	
Sinta o som: a música e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual	9
Roselin Angelita Dantas Reis	
Vinícius Reis de Figueirêdo	
DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.1	
02	
Intervenção neuropsicopedagógica no TDAH: da avaliação à discussão	20
Débora Kallyne Pinheiro	
DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.2	
03	
Inclusão escolar indígena na contemporaneidade: os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais da etnia Xokleng.....	30
Lucimar Graf	
DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.3	
04	
A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: impasses e perspectivas.....	41
Francisco Wenderson Pereira de Souza	
Maria Karline Oliveira de Souza	
Eumar Conde de Queirós Junior	
Erik Rocha de Oliveira	
DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.4	

05

Ensino e a aprendizagem de deficientes visuais no Brasil: pessoas e instituições que marcaram a história..... 55

Mariana Lemes Teixeira

Andréa Haddad Barbosa

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.5

06

Aspectos históricos e conceituais relacionados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência..... 69

Cristiana Laurindo

Rudney da Silva

Letícia Carneiro Aguiar

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.6

07

Políticas públicas de inclusão educacional no contexto brasileiro e catarinense..... 86

Cristiana Laurindo

Rudney da Silva

Letícia Carneiro Aguiar

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.7

08

A formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva: a prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência intelectual..... 112

Natália Moreira de Carvalho Campos

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.8

09

Relação entre os alunos da sala comum e os alunos da sala de recursos multifuncionais através da ótica dos professores 136

Osni Oliveira Noberto da Silva

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.9

10

Serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE: um olhar multiangular para fomentar a resiliência e o autoconhecimento na docência 145

Cláudia Flores Rodrigues

Danusa Santos da Cunha

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.10

Organizadora..... 153

Índice Remissivo 154

Apresentação

A organização de um livro na área da Educação Especial exige comprometimento e respeito à pluralidade de ideias fomentadas pela prática pedagógica permeada por um referencial científico que garanta o enfrentamento das causas que acometem as pessoas excluídas ou incompreendidas pela sociedade.

Esse atendimento, consta na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional — LDB/1996 e apresenta-se como forma de contribuir com a atuação de professores junto aos alunos com necessidades educacionais especiais.

É preciso contextualizar que o trabalho docente, neste aspecto, envolve profissionais com diferentes especificidades, fato que enriquece a discussão dos estudos e experiências bem sucedidas com alunos em situação de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A pluralidade, neste aspecto, incide em criar e compartilhar critérios para a avaliação e supervisão no atendimento a estes alunos, resultando em mudanças atitudinais em toda a comunidade escolar.

É marcante na escrita dos autores aqui reunidos, a presença do estímulo, da generosidade, do acolhimento e respeito, o que fortalece a ideia de que diante da realidade, não se permite mais nenhum recuo, o paradigma é o da inclusão. O mundo contemporâneo exige reconhecer, questionar e quebrar preconceitos, estimulando o acolhimento e respeito.

A obra apresentada, mostra através dos relatos as múltiplas possibilidades de trabalhar as práticas disciplinares, de forma que a teoria e a prática sejam sustentadas pela sensibilidade e valorização do humano na sua diversidade.

Cada relato impressiona. A trajetória dos professores da área da Educação Especial é sublinhada pelo olhar sensível e atento sob o viés de uma aprendizagem para além dos condicionantes, o que torna a leitura um convite à essa mescla entre a prática docente e a experiência subjetiva como afetação, cujo dispositivo acontece desde o primeiro capítulo.

Prof.^a Dr.^a Cláudia Flores Rodrigues

01

Sinta o som: a música e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual

Feel the sound: music and the learning process of students with intellectual disabilities

Roselin Angelita Dantas Reis

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
<http://lattes.cnpq.br/6905784327311756>

Vinícius Reis de Figueirêdo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
<http://lattes.cnpq.br/0027688823067577>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3342-4064>

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.1

RESUMO

A investigação da influência musical no processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual foi o tema da pesquisa com o objetivo de averiguar possibilidades de aprimorar o raciocínio lógico, atenção, concentração, percepção e foco, como também as transformações nos aspectos motivacional, comportamental e afetivo do discente nos aspectos globais do desenvolvimento, como também mudanças no fator comportamental e afetivo do aluno. A metodologia utilizada sustentou-se em obras bibliográficas de Vigotski, Bush, Fregtman, Ballone, Zatorre, Bréscia, Costa-Giomi, Ongaro e, Silva para a fundamentação de conceitos relacionados a influência da música na mente e no corpo. Durante a execução do Projeto foi realizada a leitura crítica, resumos, paráfrases e a elaboração de fichamentos das obras relacionadas ao tema e a comprovação de hipóteses. Na estrutura, a pesquisa está dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, comenta-se aspectos e conceitos atuais da deficiência intelectual e as possíveis contribuições da música nos processos de desenvolvimento da aprendizagem. No segundo capítulo, ocorre uma análise com conceituações importantes sobre a música como recurso potencializador da aprendizagem. Os resultados demonstram que a música ajuda a fazer conexões com uma vasta série de sentimentos, emoções, ligações com o interior pessoal e nuances subentendidos, ao mesmo tempo em que amplia muito o potencial de soluções criativas para os problemas cotidianos.

Palavras-chave: música. aprendizagem. recurso potencializador. transformação.

ABSTRACT

The investigation of musical influence on the teaching-learning process of students with intellectual disabilities was the research theme with the aim of investigating possibilities to improve logical reasoning, attention, concentration, perception and focus, as well as changes in motivational and behavioral aspects and affective of the student in the global aspects of development, as well as changes in the behavioral and affective factor of the student. The methodology used was supported by bibliographical works by Vigotski, Bush, Fregtman, Ballone, Zatorre, Brescia, Costa-Giomi, Ongaro and Silva to support concepts related to the influence of music on the mind and body. During the execution of the Project, critical reading, summaries, paraphrases and the elaboration of records of works related to the theme and proof of hypotheses were carried out. In structure, the research is divided into two chapters. In the first chapter, current aspects and concepts of intellectual disability and the possible contributions of music in the learning development processes are discussed. In the second chapter, there is an analysis with important concepts about music as a resource that enhances learning. The results demonstrate that music helps make connections with a wide range of feelings, emotions, connections to the personal interior, and underlying nuances, while greatly expanding the potential for creative solutions to everyday problems.

Keywords: music. learning. boosting feature. transformation.

INTRODUÇÃO

A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações como festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas

entre outras. Ações educativas utilizam a música há muito tempo, como na Grécia antiga, pois, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos ao lado da matemática e da filosofia (BERCHEM, 1992, p. 62).

A música e o aprendizado podem caminhar juntos, somando forças para realizar grandes transformações na vida de estudantes. Assim, a pesquisa buscou argumentos para evidenciar a música como um recurso pedagógico potencializador das aprendizagens, sinalizando que as experiências e vivências musicais contribuem significativamente para a formação integral do aluno com deficiência intelectual. Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo investigar essa influência da música no processo de aprendizagem, verificando as possíveis mudanças nos aspectos comportamental e afetivo do aluno com Deficiência Intelectual, averiguando possibilidades de aprimoramento no raciocínio lógico, atenção, concentração, percepção e foco, como também sondar os aspectos motivacionais.

Discentes com deficiência intelectual apresentam algumas dificuldades no processo de aprendizagem, principalmente com relação aos conteúdos abstratos ou de memória recente, como consequência temos baixa motivação, falta de interesse em aprender e poucas expectativas. Assim, quando introduzimos a música nessa realidade, entendemos que esta tem a capacidade de atrair e envolver os alunos, motivando, elevando a autoestima, estimulando áreas do cérebro e o raciocínio lógico, contribuindo significativamente para o aprendizado. Durante as oficinas, habilidades ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento, dentre outras, é possível verificar a aprendizagem nas demais atividades pedagógicas.

A expressão musical desempenha importante papel na vida recreativa, ao mesmo tempo em que desenvolve a criatividade, promove autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética. A musicalização, de acordo com Penna (1990), tem o poder de "(...) desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical, como significativo" (PENNA, 1990, p.22).

A música também cria um terreno favorável para a imaginação quando desperta as faculdades criadoras de cada um. A educação pela música proporciona uma educação profunda e total (ONGARO E SILVA, 2006, p. 2). Pelo seu poder de criação e liberdade, a música torna-se um instrumento ímpar na prática pedagógica a ser utilizada com o aluno com Deficiência intelectual. Pensar em propostas para complementar ou suplementar a aprendizagem do deficiente intelectual, ainda hoje é andar por territórios escassos de experiências exitosas. Pensando nisso e entendendo a música como uma estratégia de ensino, compreendemos a revolução que o trabalho com música poderá causar no aprendizado do aluno com deficiência.

A pesquisa teve dupla dimensão: científica e social. Sobre esses polos, podemos considerar relevante qualquer estudo que busque a qualidade de vida e qualidade no processo de ensino aprendizagem do estudante com Deficiência intelectual através da influência da música na mente e no corpo ou que ampliem as abordagens já existentes. Nesse sentido, a utilização da música como estratégia pedagógica busca transformar uma realidade dura, excludente e desmotivada em outras formas mais leves de aprender e vivenciar o contexto escolar para um público específico.

METODOLOGIA

A pesquisa buscou analisar a importância de ações de inclusão social com utilização da música através do Projeto “Sinta o som: a influência da música no processo de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual”. Durante a execução do Projeto, dois estudantes com deficiência intelectual, com características distintas, participaram de oficinas musicais duas vezes na semana. Os discentes Nando, um jovem rapaz com 25 anos; Luís com 17 anos, sorriso tímido e pouca interação fizeram parte da pesquisa.

As oficinas eram planejadas de forma que os estudantes tivessem acesso a um conteúdo musical eclético e aprendessem a manipular os instrumentos musicais. As oficinas eram abertas ao público e sempre contavam com a participação da comunidade acadêmica.

Ações da pesquisa ocorreram no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Baiano (campus Santa Inês-BA) entre os meses de fevereiro e dezembro de 2019. De modo a preservar a identidade dos discentes os nomes utilizados neste trabalho não correspondem à identidade oficial dos mesmos.

A música é o meio mais poderoso do que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm sua sede na alma. Ela enriquece esta última, confere-lhe a graça e ilumina aquele que recebe uma verdadeira educação. A célebre frase de Platão sobre a música se encaixa com perfeição na vida de Nando, um jovem com diagnóstico de paralisia cerebral com comprometimento intelectual. Nando encontrou na música uma forma de se expressar e construir sua identidade.

Esse recurso pedagógico inovador pode ser considerado uma fonte de inspiração, criatividade, prazer, motivação, estímulos variados, equilíbrio e interação com o mundo. O desafio é “incluir”, pensar em estratégias e recursos para socializar e inserir os alunos com deficiência no contexto escolar. Nessa situação, a música vem para adicionar. Afinal, a escola tem o dever assegurar o atendimento das necessidades básicas de desenvolvimento social, afetivo, emocional, físico e intelectual; e, ao mesmo tempo, garantir um processo de ensino e aprendizagem baseado na inclusão, mediante recursos e estratégias metodológicas adequadas às necessidades desse público tão específico.

Pensando nessa proposta de inclusão, e tendo como objetivo principal investigar a influência da música no processo de aprendizagem dos alunos(as) com deficiência, foram realizadas oficinas musicais semanais (2 vezes por semana) durante 60 minutos/dia, em um espaço de aprendizagem com recursos necessários ao desenvolvimento das atividades, como violão, ukulele, bateria, flauta doce, percussão, teclado, entre outros aparelhos musicais. O espaço foi previamente adaptado com frases de músicas, oportunizando de forma significativa o gosto pela música.

Em cada oficina era apresentado um instrumento musical e um cardápio musical eclético para enriquecer a musicalidade e cultura de um mundo pouco explorado pelos discentes. Considerou-se que aprender um instrumento é construir conhecimento com a finalidade de despertar e desenvolver o gosto pela música. Desta forma, estimulando e contribuindo com a formação global do ser humano. Assim, nos corredores do Instituto o som dessa construção era ouvido e vivenciado pelos protagonistas que ali estavam. O som se tornou um recurso que potencializava toda forma de aprender.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Semanalmente eram formuladas e reformuladas estratégias de ação que pudessem envolver aqueles alunos tão únicos e sensíveis na forma de ver e se expressar no mundo. Cada diálogo, cada manifestação de temperamento, sentimentos e vivências, provocava uma mudança na compreensão daquela situação. Ao longo dos meses, observou-se o desenvolvimento físico, intelectual e emocional dos alunos. A música conseguia envolvê-los e abria caminhos para a compreensão do mundo que vivem.

Mais do que uma estratégia ou recurso pedagógico, era como se a vida tão difícil e cheia de obstáculos se transmutasse em um paraíso particular. Naquela sala não tinha olhares preconceituosos, não tinha pressões por enquadramentos, só tinha música. Nietzsche poderia perfeitamente ter criado uma das suas mais famosas citações naquele momento: “E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.”

Numa tarde fria de inverno no sertão Nordestino, após seis meses de aplicação do projeto “Sinta o Som”, a mãe de Nando foi entrevistada. A primeira pergunta foi ampla: O que mudou na vida dele após a introdução de oficinas de músicas semanalmente? Ela ri despreziosa e diz que ele tá escolhendo suas próprias roupas e dando opiniões sobre o final das novelas. Bom, parece pouco, mas para um deficiente intelectual a conquista da autonomia e independência é algo ímpar. Parafraseando Platão, sua alma foi enriquecida de graça e iluminada pela verdadeira educação.

Luís, um deficiente intelectual com sorriso tímido e pouca interação, durante a oficina cantava alto e em bom som, expressava seus sentimentos e suas emoções. Meio desajeitado por conta das limitações motoras, aprendia Ukulelê e se esforçava para fazer o melhor, sempre competindo consigo mesmo. Mostrava-se motivado e com a autoestima elevada. O rapaz de olhar triste dava lugar a alguém que tinha conquistado seu valor.

A música e o deficiente cognitivo

A deficiência intelectual teve diferentes concepções na história. Ela passou pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente o processo de inclusão (Pessotti, 1984). Nesse artigo, tomaremos por base a concepção da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AADID apresentada na INSTRUÇÃO N° 016/2011 – SEED/SUED: Pessoas com deficiência intelectual são aquelas que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e expressa nas habilidades práticas, sociais e conceituais, manifestando-se antes dos dezoito anos de idade (PARANÁ, 2011, p. 1).

Durante muitos anos, pessoas como Nando foram enquadradas em padrões considerados “normais”. A expressão “retardo mental”, antes utilizada em referência a pessoas com deficiência intelectual, tem origem nessa ideia. A palavra retardo remete a atraso. A noção de idade mental segue a mesma lógica. Compara-se o que se observa em uma criança ou adulto com deficiência a padrões e atribui-se a ela uma “idade mental” diferente da cronológica. Comparamos a partir do que consideramos “normal” ou pelos famosos testes de quociente de inteligência – o QI. Atualmente, esse teste não é mais aceito pela Organização Mundial de Saúde, pois, vai de encontro ao princípio básico da educação inclusiva de que somos todos diferentes, singulares e

únicos.

Nessa perspectiva, entendemos a deficiência como uma interação entre o funcionamento intelectual e as suas relações com contexto social. Conforme Vygotsky (1989), é importante compreender as potencialidades e não apenas a reabilitação dos defeitos, percebendo que o ambiente externo interage diretamente no desenvolvimento e na aprendizagem destes alunos.

Contextualizando questões expostas por Vygotsky com o poder de interação da música, e sua relevância ao despertar sensações, emoções e construir uma forma de linguagem única e universal, conseguimos visualizar o potencial absurdo de impulsionar a aprendizagem através da música.

Adotar essa visão de Vygotsky implica, apostar nas possibilidades de desenvolvimento do sujeito. Podemos analisar também outras contribuições de Vygotsky especificamente no campo da Deficiência Intelectual, em que apontam para a plasticidade, que é a capacidade de transformação do organismo e do ser humano, na capacidade do indivíduo de criar processos adaptativos com o intuito de superar os impedimentos que encontra. Apesar de o organismo possuir, em potencial, essa capacidade de superação, ela só se realiza a partir da interação com fatores ambientais, pois o desenvolvimento acontece no entrelaçamento de fatores externos e internos.

Nesse contexto, o desenvolvimento ocorre em uma realidade que seja favorável e que dê oportunidade ao sujeito para tentar alcançar permanência e êxito no processo educacional. Conquistar essa vitória, contudo, exige outras formas de educar que consiga criar caminhos alternativos para o desenvolvimento, em algum grau, das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, a música se coloca como este “caminho alternativo”, pois esta tem papel fundamental no desenvolvimento e formação do ser humano, sendo sinalizado a importância da música na construção do conhecimento por outros estudiosos a exemplo de Piaget (1983) e Jean Jacques Rousseau (1995).

Um conceito fundamental e que também consta na noção de plasticidade, é o de que a inteligência é dinâmica, e não estática, podendo, portanto, evoluir. Outra noção fundamental, ponto chave da teoria, é promover o desenvolvimento da inteligência. Vygotsky explica que a inteligência não é inata, mas se constrói nas trocas constantes com o meio ambiente. É importante analisar também as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, o que é bem sintetizado no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal. Vygotsky conceitua que Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é:

"a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".

Alguns pontos da teoria de Vigotski sobre a deficiência intelectual, têm sido utilizados para a investigação das emoções, e de modo especial, para sustentar o princípio de indissociabilidade dos processos afetivos e intelectuais (González Rey, 2000; Kozulin, 1990; Sawaia, 2000). Vigotski sustenta que a peculiaridade desta condição reside justamente na relação interfuncional entre estas duas dimensões humanas: emoção e cognição, na organização do psiquismo. Assim, percebemos o quanto a música pode interferir positivamente nesses processos mentais e auxiliar no desafio de inclusão destes alunos no contexto escolar, afinal de acordo com Vygotsky (1989):

“As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental”

Neste sentido, Fregtman (1989) afirma que “os sons podem agir como disparadores de pensamentos novos e ideias criativas, que, dessa forma, chegam à consciência.” (Fregtman, 1989, p.46). Com a música é possível envolver e desenvolver um aluno com deficiência de forma criativa e atrativa, melhorando seu funcionamento intelectual, bem-estar e possibilitando uma melhor qualidade de vida. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), com a reabilitação é possível o alcance do nível físico, mental e social da pessoa com deficiência, podendo ela mudar de vida. Para isso, é necessário que se trabalhe com a capacidade da pessoa com deficiência e não com sua dada limitação. Ainda nessa perspectiva, Vygotsky propõe uma nova forma de pensar sobre alunos com necessidades específicas. Assim, as limitações e deficiências não podem mais ser utilizadas para justificar a inércia e estagnação de educação com poucos elementos motivadores, pobre e sem vida e que reafirma cotidianamente a exclusão.

O som como recurso potencializador da aprendizagem

É comum alguns professores não reconhecerem a música, enquanto uma linguagem potencializadora da aprendizagem, utilizando a mesma apenas como passatempo para tornar as festinhas mais agradáveis, para receber uma visita importante ou “quando sobra tempo”, ou seja, pelo término da matéria prevista no planejamento, pela necessidade de preencher o tempo até a hora do recreio ou da saída, por exemplo, (COSTA, 1969, p.17).

A partir deste pressuposto, o que nós, enquanto profissionais da educação devemos saber sobre a música e sua influência no aprendizado? Muitos cientistas estudaram o poder da música e comprovaram em suas pesquisas os benefícios advindos dela, tais como: integrarem aspectos afetivos, linguísticos e cognitivos além de possibilitar a interação e comunicação social. Ongaro e Silva (2006), entendem que a música é benéfica ao desenvolvimento do raciocínio, da criatividade e principalmente da socialização sendo indispensável no contexto da escola.

Segundo Ballone (2010), o ser humano tem na sua essência a música, seja no ritmo do corpo (andar, mastigar, falar), seja no ritmo fisiológico (respirar e nos batimentos cardíacos), e a música tem se mostrado importante para o neurodesenvolvimento da criança e de suas funções cognitivas. O aprendizado musical se relaciona com plasticidade cerebral, favorecendo as conexões entre neurônios na área frontal, e relaciona-se com processos de memorização e atenção, além de estimular a comunicação entre os dois lados do cérebro, o que pode explicar sua relação com raciocínio e matemática. Nessa perspectiva, era inegável o avanço de Nando* e Luís* após as oficinas musicais. O raciocínio estava mais rápido, os problemas matemáticos eram resolvidos com mais facilidade e até o entendimento de pequenos trechos de textos, poesias, crônicas estava mais fácil.

Assim, Zatorre (2005), nos diz que a música tem a capacidade de ativar variadas áreas do cérebro, até mesmo as que estão relacionadas com outros tipos de cognição, que permite o conhecimento do funcionamento cerebral, desde o aprender de uma habilidade motora, da linguagem, até a origem das emoções.

Costa-Giomi (2001), afirma que temos modalidades de intervenção musical, e entre elas podemos destacar a educação musical, que é um processo de construção do conhecimento e tendo como finalidade despertar e desenvolver o gosto pela música, desenvolvendo a sensibi-

lidade, criatividade, prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, favorecendo a consciência corporal e de movimentos.

Após analisar essas contribuições, podemos afirmar que a música como recurso pedagógico traz contribuições inegáveis no processo de ensino aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. A música possibilita essa diversidade de estímulos, e ao mesmo tempo, pode estimular a absorção de informações, isto é, a aprendizagem. O aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (Bréscia, 2003, p. 81). A autora ainda afirma que:

[...] o trabalho com a linguagem musical na escola é um processo de construção do conhecimento, por intermédio de situações e ações lúdicas, pois desenvolve o gosto musical, a sensibilidade, a criatividade, o prazer, a imaginação, a concentração, a atenção, a autodisciplina, a socialização e principalmente a afetividade. Além disso, ainda contribui para uma consciência corporal e de movimentação (Bréscia, 2003 p.82-96).

Enxergamos nos alunos com deficiência intelectual um ser humano extraordinário com capacidade para construir e ir muito além das expectativas. Apresentamos a seguir alguns casos observados que contribuíram para nossa pesquisa. Assim, podemos analisar o depoimento da mãe de Nando sobre as mudanças após as oficinas de música:

“Um dia, numa discussão em família, meu filho simplesmente opinou sobre o assunto, se posicionou a favor da Tia. Nunca imaginei que isso pudesse ocorrer, afinal era o menino que o neurologista disse que nunca iria aprender a ler, a escrever e a compreender o mundo. Afinal a idade mental dele era bem abaixo do normal”.

A música pode exercer certas funções em áreas sentimentais do cérebro, estimulando algumas mudanças e estímulos. Para Bush (1995, p.47) a música ajuda a nos ligar com uma vasta série de sentimentos, emoções, ligações com o interior pessoal e nuances subentendidos, ao mesmo tempo em que amplia muito o potencial de soluções criativas para os problemas. Segundo a autora, observa-se que as ondas musicais apresentam certas qualidades que exercem funções no cérebro humano, que ativam os sentimentos e a lógica, formando soluções inovadoras para certos problemas.

A música apresenta características bem peculiares, oferecendo alguns benefícios mentais que estimulam áreas no cérebro que são responsáveis pela memória, fazendo com que certas lembranças sejam ativadas e recordadas. “Ela penetra no cérebro, estendendo-se pelo corpus collosum, lugar onde a memória é armazenada. Dali, ela pode estimular a capacidade de recordação, liberando um fluxo de imagens psicologicamente significativas ou de memórias relacionadas.

Uma vez que a música não tem um significado fixo, ela age como uma tela de projeção, evocando uma larga série de respostas. Quando o viajante está envolvido na experiência, os limites de tempo e espaço são afrouxados, permitindo o acesso às possibilidades passadas, presentes e futuras” (BUSH, 1995, p. 51).

Nitidamente percebeu-se uma mudança comportamental em Nando. Foram estimuladas competências intrapessoais e interpessoais, à exemplo temos essa experiência de intervenção que ele fez na discussão familiar. A música e a experimentação da expressão corporal musicizada despertaram nele a expressividade, o entendimento de mundo e clareza das ideias. Foi

ampliado também seu desenvolvimento físico e sua inteligência musical como o ritmo. Bréscia (2003) já citava que “Pitágoras demonstrou que a sequência correta de sons, se tocada musicalmente num instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (BRÉSCIA, 2003 p 31).

Outro caso relevante foi o aluno Luís, no início do semestre, mostrava-se extremamente agitado e apático ao conteúdo das aulas. Com o passar dos meses, foi verificado que o aluno conseguia sair do seu universo isolacionista para se integrar ao mundo real que o cerca, em que os desafios do “desconhecido” e do “inusitado” o conduzem inevitavelmente ao mundo maravilhoso das “descobertas”. A agitação não cessou por completo, mas Luís conseguia ter um pouco de foco e concentração para melhorar o aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos avaliar de forma positiva os resultados que obtivemos com os alunos participantes das oficinas. Sem dúvida houve transformação, eles não são mais os discentes que iniciaram nas oficinas. Nando, tímido, retraído, olhar para baixo, pouca interatividade e socialização, em poucos meses de oficina aceitou fazer uma apresentação musical em uma reunião de Pais e Professores. Um momento único que expõe toda potencialidade que se esconde nos rótulos que a sociedade impõe.

Já Luís, que antes era dominado pela agitação e movimentação constante, conseguia foco e concentração na música. A música o fazia parar, acalmar a alma, as emoções e na medida do possível, considerando as limitações impostas pela deficiência cognitiva, construir novas formas de vivenciar o mundo que o cerca.

A semente do projeto germinou com as ações mediadas pela música como ferramenta pedagógica, interacionista e transformadora. Verifica-se que em ações educacionais, não existe um único caminho, e escolher qual deles seguir, é uma tarefa complexa que exige comprometimento e dedicação. Se queremos novos resultados, devemos buscar o caminho do novo.

REFERÊNCIAS

AADID apresentada na INSTRUÇÃO N° 016/2011 – SEED/SUED.

BALLONE GJ. A música e o cérebro. PsiqWeb [Internet]. 2010 [citado em 2012 Ago 17]. Disponível em <http://www.psiqweb.med.br> » <http://www.psiqweb.med.br>.

BERCHEM, TH. A missão da universidade na formação e no desenvolvimento cultural: In Temas universitários I. Porto Alegre: PUC/RS, 1992.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BUSH, C. A. A música e a terapia das imagens: caminhos para o eu interior. São Paulo: Cultrix, 1995.

COSTA-GIOMI E. Los beneficios extramusicales del aprendizaje del piano. In 3° Encontro Latino-Americano de Educação Musical (ISME-SADEM); 2001 Ago 8-9; Mar del Plata, Argentina. Anais. Mar

del Plata; 2001. p. 87-90.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. ELLIOT, John. Poner la investigación de acción nuevamente en su lugar original y apropiado. En: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). Cartografías del trabajo docente: profesor - investigador. Campinas: Mercado de las Letras, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. (2000). El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. *Educación & Sociedade*, 71(21), 132-148.

FREGTMAN, C. D. *Corpo, Música e Terapia*. São Paulo: Cultrix, 1989.

KOZULIN, A. (1990). *La Psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.

ONGARO, Carina de Faveri e SILVA, Cristiane de Souza. A importância da música na aprendizagem. Disponível em: www.unimeo.com.br/artigos/artigos_pdf/2006/internet_13_10_06.pdf

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Instrução Nº 016/2011. Curitiba-PR: SEED/SUED, 2011.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PESSOTTI, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência* (pp.24-135). São Paulo: Edusp.

PIAGET, Jean. *Psicologia da Inteligência*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. *Emílio ou Da Educação* (1757). Tradução Sérgio Milliet, 3ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1955, p. 583.

SAWAIA, B. B. (2000). Emoção como locus da produção do conhecimento: Las emociones y la personalidad: Desafios para su reconstrucción desde una perspectiva histórico-cultural. [Comunicação Científica]. Em III Conference for Sociocultural Research, Campinas. Retrieved in May, 2001, from www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc.

SILVA, T. T. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995.

VYGOTSKY, L.S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005. p.25 -40.

VYGOTSKY LS. *Obras completas*. Tomo cinco: *Fundamentos de Defectologia*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación; 1989.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. (1996a). *Teoria e Método em psicologia* São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, L. S. (1997d). *Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes*. En L. S. Vygotski, *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología* (pp. 197-202). Madrid:

Visor.

ZATORRE R, McGill J. Music, the food of neuroscience? *Nature*. 2005;434(7031):312-5. <http://dx.doi.org/10.1038/434312a> PMID:15772648.
» <http://dx.doi.org/10.1038/434312a>

Intervenção neuropsicopedagógica no TDAH: da avaliação à discussão

Neuropsychopedagogic intervention in ADHD: from assessment to discussion

Débora Kallyne Pinheiro

Assistente Social – Universidade Estácio|UNISEB, Especialista em Gestão de Projetos Sociais - Universidade Pitágoras Unopar, Pós graduanda em Neuropsicopedagogia - Faculdade Santa Fé, Mestranda em Ciências da Educação

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.2

RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de caso feito durante o período de estágio com um estudante que tem como hipótese diagnóstica o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apresentaremos um plano de intervenção neuropsicopedagógico realizado em um espaço clínico psicopedagógico na escola do estudante que está localizada na Av. São Luís Rei de França em São Luís – MA, no período de cinco meses, com o objetivo de concluir a especialização em neuropsicopedagogia que tem como requisito o estágio, bem como a inclusão do estudante na escola regular. Durante as sessões foi utilizado como método entrevistas estruturadas e instrumentos neuropsicopedagógicos como forma de levantar informações sobre o desempenho escolar, social, emocional, motor e cognitivo associado ao contexto de aprendizagem escolar. Os resultados indicam que para que o estudante possa ter um melhor desempenho e rendimento acadêmico sugere-se uma intervenção com uma terapia psicopedagogia ou neuropsicopedagógica clínica e terapia psicológica.

Palavras-chave: TDAH. neuropsicopedagogia. escola. aprendizagem

ABSTRACT

The current work presents a study case during the internship period developed with a student that has diagnostic hypothesis as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). It will be shown a neuro psychopedagogy intervention plan carried out in a psychopedagogical clinic at the student's school located at Av. São Luís Rei de França in São Luís - MA, within a time period of five months, with the goal of achieve specialization in neuro psychopedagogy which has as requirement the internship, as well the inclusion of the student in a standard school. During the sessions, structured interviews and neuropsychological tools were used as a way to gather information about school, social, emotional, motor and cognitive performance associated within the school learning context. The results indicate that for the student to have a better academic performance it is suggested an intervention with a psychopedagogic therapy or clinical neuro psychopedagogic and psychological therapy.

Keywords: ADHD. neuropsychology. school. learning.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) através de um estudo de caso. Onde se buscou nesse estudo meios de desenvolver as habilidades e aprendizagem do aluno através das intervenções neuropsicopedagógicas.

O TDAH é um transtorno neurobiológico que aparece na infância e que acompanha o indivíduo a vida toda, por isso é necessário um acompanhamento com uma equipe multiprofissional especializada. Ultimamente o TDAH está sendo estudado por diversos profissionais da educação, médicos especialistas da área e toda uma equipe multiprofissional inclusive familiar, existem os manuais de classificação e diagnóstico que oficialmente reconhecem e nomeiam os transtornos que pode ser de natureza emocional, social, motora ou cognitiva.

O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental. Costuma se manifestar ainda na infância, e, em cerca de 70% dos casos, o transtorno continua na vida adulta. (Silva, 2009, p.1).

Entende-se que os episódios do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade trazem graves implicações não apenas durante a infância e o processo escolar, mas durante todo o seu processo de formação até a chegada da vida adulta. É necessário um acompanhamento desde a infância na escola, o estabelecimento de uma rotina na área escolar construindo um hábito para a vida adulta e profissional. Requerendo assim na infância a intervenção de um profissional que atenda às suas necessidades primárias de atenção e concentração, buscando ao mesmo tempo uma independência em superar ou lidar com suas limitações.

O especialista em Neuropsicopedagogia ou Psicopedagogia, que juntos trabalham como foco nos processos de aprendizagem humana e suas dificuldades encontradas durante a evolução do seu processo. O neuropsicopedagogo tem sua análise inserida no contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem; a leitura dos problemas que emergem e na interação social voltada para o sujeito que aprende; procura compreender os fatores que intervêm nos problemas, discriminando o particular e o geral, o específico e o universal, na procura de alternativas de ação para uma mudança significativa nas maneiras frente ao ensinar e ao aprender, pautada em uma essência específica e diferenciada da psicopedagogia. A psicopedagogia tem sua área de estudo a neuropsicologia que avalia, diagnostica, estuda e intervenciona frente à aprendizagem humana e suas intercorrências considerando a compreensão do sujeito enquanto aprendiz, dotado de complexidades, peculiaridades e inseguranças, sendo obrigado a tomar decisões avaliativas além ou aquém de sua realidade cognitiva.

As duas ciências juntas têm como uma das suas funções organizar os fatores inerentes ao processo educacional oferecendo uma base para a educação inclusiva de indivíduos com transtornos de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade.

Os objetivos deste trabalho é levantar informações a respeito do desempenho social, motor, cognitivo e emocional de um estudante com suspeita de TDAH encaminhado para o atendimento psicopedagógico da escola, bem como relatar uma experiência de estágio associada ao contexto de aprendizagem escolar desse estudante apresentando um plano de intervenção neuropsicopedagógico executado pela estagiária com a participação da psicopedagoga da escola, professores e família.

O que é o TDAH? Como intervir?

“O TDAH é um transtorno mental válido, encontrado universalmente em vários países e que pode ser diferenciado, em seus principais sintomas, da ausência de deficiência e de outros transtornos psiquiátricos”. (Barkley, 2008, p.123)

É um transtorno neurobiológico, o aspecto mais importante do diagnóstico é um cuidado histórico clínico e acompanhamento do desenvolvimento. A avaliação do TDAH inclui frequentemente, um levantamento do funcionamento intelectual, acadêmico, social e emocional. Depois de feita essa avaliação através de uma equipe multiprofissional que será encaminhado e cada profissional vai intervir dentro do seu contexto de formação.

O TDAH não deve ser avaliado como procedimento inconveniente, ou falha na educação, pois existe um comprometimento funcional da vida profissional, acadêmica e de relacionamento.

Esse transtorno se apresenta de maneiras semelhantes em culturas distintas. “É caracterizado por Sam Goldstein, (2006) como hiperatividade, impulsividade e/ou déficit de atenção”.

Fatos Históricos

“A nomenclatura do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade tem evoluído (disfunção cerebral mínima, síndrome da criança hipercinética, desordem e déficit de atenção), refletindo a dificuldade de encontrar critérios para um diagnóstico acurado”. (LOW, 2006, p. 225).

“A prevalência geralmente mencionada é de 3 a 5% em escolares. Estudos epidemiológicos mais rigorosos observam taxas de 4 a 12% da população geral de crianças de seis a doze anos de idade”. (BROWN *et al. apud* VASCONCELOS *et al.*, 2003, p. 68).

“A prevalência de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em crianças escolares de uma escola primária pública foi de 17,1% em Porto Alegre (VASCONCELOS, 2003, p. 67) ”.

Segundo Manual de Diagnóstico Estatístico das Doenças Mentais, 4ª revisão, (DSM-IV), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é muito mais frequente no sexo masculino, com razões masculino-feminino sendo de 4:1 a 9:1, dependendo do contexto. (American Psychiatric Association - APA, 1994).

“Conforme Mattos (2001), a desatenção leva a baixa concentração e dificuldades como permanecer em uma mesma tarefa por tempo prolongado. Além disso, portanto as crianças são frequentemente distraídas por estímulos alheios as tarefas”.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Essa pesquisa é de natureza qualitativa tendo em vista que é uma realização de um estudo de caso. Esse estudo se deu pelo fato do referido trabalho ter se originado em um contexto escolar onde o estudante foi encaminhando pela psicopedagoga da escola para a estagiaria de neuropsicopedagogia, para que a mesma fizesse intervenções de cunho neuropsicopedagógico ensinadas durante o seu período acadêmico com o aprendente que tem sintomas de TDAH, visando assim o seu desempenho acadêmico e social, para a estagiaria a conclusão de seu curso.

Realizando assim intervenções tomando por base as informações recebidas através das entrevistas, acerca do ambiente familiar, observação em sala de aula e outras informações relevantes obtidas durante as sessões realizadas com o estudante.

Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada tendo como base o contexto escolar dividido em três momentos: hora em sala de aula (observação), hora na sala de psicopedagogia em atendimento clínico com a estagiaria de neuropsicopedagogia (intervenção), hora com professores (intervenção). Para preservar o sigilo e anonimato não será informado o nome da Escola na pesquisa. Ao se referir à instituição será utilizado o termo Escola.

A respeito da estrutura administrativa trata-se de uma escola particular da zona leste da cidade de São Luís, estado do Maranhão. A estrutura física da escola é de médio porte, com

salas climatizadas, salas de recurso, sala para atendimento psicopedagógico, e toda estrutura para a oferta do atendimento educacional especializado. A escola possui também biblioteca, videoteca e refeitório.

E é uma das escolas de referência para educação especial e inclusiva da rede particular da cidade de São Luís - MA. Tem em seu núcleo de profissionais uma equipe multiprofissional apta para assistir os estudantes sempre que necessário. Todos os professores têm nível superior e existe um apoio pedagógico subsidiado por cuidadores que em sua maioria são estudantes do curso de pedagogia. No campo pedagógico, os professores possuem recursos didáticos apropriados e em outros momentos até produzem seus recursos. Ou seja, não se segue uma rotina de quadro branco e livro didático.

Participante da pesquisa

Para preservar o sigilo e o anonimato do paciente da pesquisa, não será informado a sua identidade, ao se referir a ao participante, será utilizado às siglas HC.

O participante da pesquisa tem 17 anos, sexo masculino, frequentando o 2º ano médio e apresenta sinais de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, tipo predominantemente desatento principalmente quando o assunto abordado foge do seu interesse ou desejo.

Participaram da pesquisa, a mãe do estudante e a sua professora de História. Esta professora foi escolhida por se tratar de uma disciplina da qual o HC sentir mais dificuldade em se concentrar, o mesmo chegou a relatar que nessa disciplina fica inquieto e que quando tenta assimilar o conteúdo e não consegue se agita. A professora fez menção da dificuldade apresentada.

Procedimentos para coleta de dados

Foram desenvolvidas as atividades de orientação de estágio, uma intervenção neuropsicopedagógica clínica com a intenção de identificar os fenômenos contribuintes para a presença do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), conforme os sinais apresentados pelo paciente, implicando dificuldade para a realização de atividades quando se tratava da área das humanas, principalmente história, disciplina que apresenta baixo rendimento acadêmico.

A avaliação do cenário vivido pelo paciente contou com recursos como: anamnese da criança; entrevista com a mãe; critérios diagnósticos respondidos pela mãe da criança; observações em sala de aula; entrevista com um dos professores; entrevista com a criança e as atividades realizadas com a criança.

RESULTADOS

A apresentação dos resultados está baseada nas atividades desenvolvidas durante as sessões realizadas no trabalho.

Entrevista inicial com a mãe

Foi realizado uma entrevista inicial com a mãe do paciente no dia vinte e um de Janeiro de dois mil de dezenove, às dezesseis horas. Onde nessa entrevista foi apresentado, lido e

explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse documento autoriza o estagiário a desenvolver seu atendimento numa perspectiva neuropsicopedagógica. A mãe mostrou-se a vontade durante a entrevista e disposta a contribuir no que fosse necessário, o que facilitou desenvolvimento do trabalho.

Durante esse primeiro contato foi apresentado à mãe um roteiro com perguntas abertas para que fossem definidos quais instrumentos inicialmente poderiam ser utilizados. A mãe informou que recebeu queixas dos professores em relação à dificuldade de concentração a partir dos 12 anos de idade e que inclusive alguns professores diziam que o seu filho era imperativo o que de início deixava a mesma muito chateada e preocupada. Relata que desde criança ela já percebia que ele tinha uma dificuldade e que conversava com ele em busca de ajuda-lo, mas que ele dizia para ela que não conseguia se concentrar.

Quanto os aspectos afetivos a mãe relatou que sempre buscavam ter um diálogo orientando o seu filho, mas o sentimento dos pais em relação à situação do filho é de muita tristeza, decepção diversas vezes se questiona onde falhou. Já tentaram mudar o filho de escola particular para a pública achando que era as amizades que estavam influenciando ele, porem perceberam que não era só pelas amizades, mas entenderam que ele tem uma dificuldade.

Em relação aos aspectos cognitivos diz que o filho é muito inteligente e que sempre o incentivou para a leitura, mas tem esse “defeito” de concentração e foco. Sobre o comportamento em casa não tem o habito de estudar, é ansioso, temperamento forte e não tem uma rotina estabelecida.

Quando questionada a respeito dos aspectos motores a mãe relata que ele gostava muito de jogar futebol, mas teve um acidente que o impossibilitou de continuar nessa atividade física e agora tem tido preferência por brincadeiras de pouco movimento (jogos de computador), no momento não realiza nenhuma atividade física.

Entrevista com o paciente

A entrevista com o paciente foi realizada no dia trinta de janeiro de dois mil e dezenove das dezesseis às dezessete horas, com o objetivo de identificar os aspectos afetivos, motores, cognitivos, familiares, escolares e sociais.

Foi trabalhada uma atividade sobre identidade e autonomia. E no que se refere aos aspectos afetivos diz que tem bons relacionamentos tanto com os seus familiares e amigos, mas percebe que muitos acham que ele não será ninguém na vida, que não vai conseguir se desenvolver, devido a sua dificuldade em se concentrar e suas reprovações. Diz que gostava muito de jogar bola e que tinha o sonho de ser jogador de futebol, porém teve que desistir desse sonho por ter um rompimento no joelho e não conseguir mais jogar. Falou ainda que percebe ter alguma dificuldade de atenção e que não gosta de fazer o que não é de seu interesse.

Na escola sempre tirou notas boas nas disciplinas das exatas, mas em aulas de humanas ele sempre perde a concentração e não gosta de estudar nem em casa, senti dificuldade em entender e por isso desiste e já teve reprovação. Acerca do seu desempenho, eventualmente um professor chama a sua mãe para conversar e que geralmente isso acontece nas reuniões de pais. Fez terapia durante dois meses com o psiquiatra para trabalhar ansiedade e imperatividade.

Foi realizado um jogo de mimica (batalha dos nomes), para identificar o seu aspecto motor, noção de lateralidade, escrita e aspectos cognitivos. O mesmo se saiu muito bem e conseguiu atender a proposta da atividade. Identificou os animais, fez a separação das sílabas, escreveu os nomes e leu em voz alta. Em alguns momentos precisei intervir repetindo o que já havia explicado para que ele continuasse e não perdesse a concentração.

Quanto aos aspectos sociais gosta de sair com os amigos e com a namorada e que sentir dificuldade em controlar suas emoções. Gosta de realizar atividade física (jogar bola), mas no momento não está realizando nenhuma atividade física.

Observação em sala

A observação em sala de aula foi realizada no dia seis de fevereiro de dois mil de dezoito, durante o turno matutino, por coincidência durante a observação em sala de aula estava presente a professora da disciplina de História (uma disciplina que o paciente relatou que não consegue se concentrar) e de fato foi identificado o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no comportamento do HC comprometendo sua aprendizagem no ambiente escolar. Uma observação importante, no início com a minha presença ele se sentiu retraído, depois tentou se concentrar na aula, mas quando sentiu uma dificuldade desistiu fácil.

Entrevista com a professora

A professora se mostrou solícita ao passar as informações solicitadas durante a entrevista, comentou que ainda não conhecia o perfil do HC, pois o mesmo estava recente na escola, mas já observou que durante as suas aulas ele fica disperso e quando ela faz uma pergunta para ele sobre algum assunto da aula precisa voltar o que já havia explicado mais de uma vez e que ainda assim, as vezes ele não entende e não responde, fica irritado e se omite em participar. Ela lembrou que ele na maioria das vezes está disperso e que no desenrolar das aulas, quando existe algum barulho dificulta ainda mais a sua concentração.

Durante a entrevista foi questionada a respeito dos fatores intelectuais, emocionais, sociais, situação psicomotora-visuomotor, escrita entre outros fatores. Segue em anexo nos apêndices a ficha de entrevista com a professora.

Atividades realizadas com o paciente

As sessões desenvolvidas foram de grande importância para a avaliação dos dados que não poderiam ser observados em sala de aula. Existe uma desatenção durante as atividades de natureza das humanas, porém em se tratando de raciocínio lógico há uma habilidade que merece ser aproveitada.

As atividades consistiram de: leitura, interpretação, jogos (montagem de quebra-cabeça, jogo da memória, dama, mímicas, adivinhações), produção de paródia relacionando o estilo musical de sua preferência com o assunto da disciplina que sente dificuldade em se concentrar, escrever pequeno texto referente à imagem observada e desenhos livres. Todas as atividades centradas na aprendizagem, atenção e memória.

Anamnese

Foi realizada com a mãe do paciente em vinte e sete de fevereiro de dois mil e dezanove às dezesseis horas. A mãe mais uma vez mostrou-se comprometida e emotiva não hesitou em responder todas as perguntas.

Em relação ao ambiente domiciliar, relatou que é uma residência localizada em um bairro de médio porte, possui água encanada, tem saneamento básico, luz elétrica. Possui boas condições de habitação. A casa é de dois pavimentos, tem cozinha, banheiro, sala, dois quartos e área de lazer.

Quanto à formação dos pais possuem ensino médio completo, o pai é funcionário público e a mãe é técnica de enfermagem. A mãe relata que tem preguiça de estudar e por isso não fez uma faculdade apesar de sempre incentivaram e investiram no estudo dos filhos acreditando que é através da educação que vem o desenvolvimento e crescimento pessoal e profissional.

As queixas da escola começaram através dos professores onde relatavam que ele é muito imperativo, no início os pais não aceitaram, mas depois levaram no psicólogo.

Sobre a História de vida e concepção a mãe relata que teve o filho em um parto cesáreo, não foi um filho planejado e no início não aceitava a gravidez inclusive tinha muitas brigas com o marido nesse período. A mãe fez o pré-natal e não apresentou nenhuma doença durante a gestação. O parto foi realizado na maternidade e houve sofrimento fetal, a obstetra marcou o seu parto antes da época de seu tempo de nascimento e foi necessário empurrá-lo e puxá-lo durante o parto e a mãe relata que sentiu muita falta de ar.

A amamentação e alimentação foram, feitas exclusivamente no período de sete meses e não quis mamadeira, houve a transição entre a amamentação para papinha com muita dificuldade e não faz todas as oito refeições, come muito rápido e a família só se reúne para a alimentação na mesa aos finais de semana e feriados.

As informações relativas à história patológica atestam que teve pneumonia e foi submetido a uma cirurgia no joelho quando sofreu um acidente jogando bola, não apresenta problema de audição, tem sinais de miopia, mas ainda não fez exame de vista e não faz uso de nenhuma medicação. Tem sinusite e rinite, tolerância à lactose.

A evolução psicomotora foi bem acompanhada, andou com um ano e dois meses com estímulo do andejar. Sempre teve muita energia e muita coragem, dorme às vezes durante o dia e não costuma dormir sozinho, tem medo. Teve uma boa evolução na coordenação dos movimentos finos e grandes músculos. Não apresenta problemas com a fala e durante a sua fala existe começo, meio e fim. É ansioso, autoritário e irritado, tem dificuldade em controlar seus impulsos.

Em se tratando da história da família, mesmo não desejando a gravidez depois do seu nascimento houve a aceitação, os pais estão separados, mas convivem na mesma casa a mãe sempre está mais presente na educação dos filhos estimulando com brinquedos pedagógicos, livros e revistas. Não existe uma rotina em seu dia a dia dentro de casa, porém a mãe tenta educar com disciplina em relação ao horário de dormir, comer, sair e estudar.

Quanto ao histórico escolar à mãe relata que HC começou a estudar com três anos de

idade, não frequentou creches foi para uma escola tradicional que tem um ensino de referência e qualidade é próxima de sua residência. Sempre apresentou problemas e queixas dos professores com relação a realização de atividades escolares e agitação em sala. Gosta de estudar, mas não gosta de atividades longas. Possui uma facilidade em aprender coisas novas e uma habilidade matemática principalmente no cálculo mental. Tem bom relacionamento com professores e colegas da turma, está gostando da escola atual, houve uma reprovação e hoje está no segundo ano do ensino médio.

A mãe não tem nenhuma queixa da escola até o presente momento, está gostando da metodologia e observou que é uma escola que se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Ainda não conversou com os professores, até o momento não recebeu queixa de seu filho. Finaliza dizendo que acha seu filho inteligente.

Discussão

As análises e coletas de dados foram feitas a partir da entrevista com o aprendente, mãe e professor com base na observação e fala dos mesmos. Com o aprendente durante as sessões neuropsicopedagógicas com a mãe e professor entrevista qualitativa.

Em se tratando do seu desempenho escolar existem as particularidades em relação ao funcionamento cognitivo do estudante, em se tratando da atenção, concentração e memória. Tem uma escrita e leitura de qualidade, consegue entender o que ler, no entanto apresenta dificuldade no processo de organização e execução de atividade que foram descritas ou solicitadas. Surgindo o primeiro ponto de observação do TDAH: dificuldade de organização e falta de interesse em realizar atividades escolares. Supõe-se que esse desinteresse e falta de organização que é considerado “preguiça”, seja o resultado de esquecimento e falta de vontade de realizar atividades longas, cansativas e desinteressantes por parte do paciente.

Busca então fuga para o seu desinteresse, desviando o sentimento de tristeza e competência cognitiva que tem por não conseguir se concentra daí vem à ansiedade e impulsividade que é externalizada com o seu comportamento irregular. Logo o aprendente faz uma seleção o que se chama de atenção seletiva daquilo que é de seu interesse e o que não é, e escolhe aprender e participar do que gosta apenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, diante do estudo exposto e face às leituras realizadas para a produção desse estudo nota-se que é perceptível a necessidade de novas práticas de ensino e aprendizagem para o estudante.

Recomendamos um acompanhamento com terapia psicopedagógica ou neuropsicopedagógica, psicologia e reforço escolar, para que o mesmo possa ter um melhor desempenho e rendimento acadêmico.

Sendo assim, requer-se uma abordagem sistêmica, uma vez que nenhum tipo de tratamento abrange todas as dificuldades de aprendizagem apresentadas neste estudo de caso. Os enfoques terapêuticos são utilizados por incluir uma educação sobre o transtorno não apenas para o aprendente, mas para todos que tem contato com ele, como família e professores. O trata-

mento deve ser oferecido de forma continua considerando o desenvolvimento de sua autonomia abrangendo diferentes contextos e pessoas com quem este estudante convive.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 4th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 1994. Disponível em:<www.psicologia.com.pt/instrumentos/dsm_cid/dsm.php> Acesso em: 04 abr. 2019.

Barkley, Russell A. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2008.<Google Scholar> Acesso em: 04 abr. 2019.

BROWN, R.T.; FREEMAN, W.S.; PERRIN, J.M. *et al.* Prevalence and assessment of attention-deficit hyperactivity disorder in primary care settings. *Pediatrics*, 2001;107:43 apud VASCONCELOS, Marcio M.>Acesso: 15 abr. 2019

GOLDSTEIN, Sam. Hiperatividade: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma Visão Geral sobre TDAH. Artigo: Publicação, novembro/2006.

LOW, Ana Maria S. Síndrome de Hiperatividade com Déficit de Atenção. In: 63º Curso Nestlé de Atualização em Pediatria – SBP/SPDF/Nestlé, Brasília. Anais. Brasília – DF, 2006.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. Mentis Inquietas: TDAH – desatenção, hiperatividade e impulsividade, p.1. Origem: NACIONAL. Ano da edição: 2009.

Inclusão escolar indígena na contemporaneidade: os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais da etnia Xokleng

Lucimar Graf

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.3

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de analisar a educação especial inclusiva indígena contemporânea da etnia indígena Xokleng, especificamente relatando os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais. O artigo trouxe uma breve contextualização histórica do povo Xokleng, mostrando algumas leis que amparam a educação especial inclusiva e os desafios que os docentes indígenas enfrentam com alunos especiais. Sabe-se que pessoas com deficiências têm direitos iguais às outras pessoas perante a Constituição Brasileira de 1988. As pesquisas foram baseadas nos autores; Gakran, Popó e outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, com a pesquisa de dados pela internet através do Google acadêmico, trabalhos acadêmicos e livros. O profissional que trabalha com alunos especiais indígenas, neste caso, o professor indígena tem uma função de extrema importância ao lidar com este público, pois trabalhar com educação especial é um trabalho além do saber, e sim de amor, carinho, atenção. Diante disso, a importância de estudar a realidade e os desafios que os professores enfrentam com os alunos especiais indígenas da etnia Xokleng.

Palavras-chave: educação indígena. Xokleng/Laklãnõ. educação especial.

INTRODUÇÃO

O trabalho abordou o panorama da Educação Inclusiva Xokleng, destacando especificamente os desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais. Os objetivos específicos elencados são: contextualizar a origem histórica do povo Xokleng, apresentar Leis e Decretos a respeito da Educação Inclusiva e salientar as maiores dificuldades encontradas pelo professor de educação especial em sala de aula da etnia Xokleng.

De começo, a origem da etnia Xokleng percorre três estados do sul do Brasil, e hoje vivem no estado de Santa Catarina, onde cultivam suas crenças e costumes tradicionais.

Através das Políticas Públicas na Educação Especial, os indígenas Xokleng que estudam nas aldeias têm o direito de terem o acesso a educação de qualidade, mesmo que apresentem limitações educacionais, isto é, que precisam de auxílio de professores especialistas para no avanço dos estudos.

Na sequência, relatar a relação existente entre professores indígenas com alunos com necessidades especiais, abordando os principais desafios que envolvem o ensino aprendizagem.

Diante disso, o problema da pesquisa se fez da seguinte questão: quais são os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais da etnia Xokleng?

Educação Inclusiva do povo Xokleng quase não se tem muitos trabalhos publicados no meio acadêmico. A escolha do tema é de suma importância que outros pesquisadores se tornem questionadores da temática, mais ainda quando se fala em povo indígena, em conhecer suas práticas pedagógicas, como ensinar e conhecer a cultura educacional.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, com a pesquisa de dados pela internet com o foco em relação a Educação Inclusiva da etnia indígena Xokleng, através do Google acadêmico, artigos científicos, dissertações e livros.

BREVE HISTÓRICO DA ETNIA XOKLENG

O nome Xokleng tem diferentes significados e interpretações, podendo ser denominado de 'aranha', 'montanha rochosa', já que refere a uma etnia indígena (GAKRAN, 2015).

A etnia Xokleng teve contato com o homem branco de maneira pacífica, isso aconteceu em setembro de 1914, ficou conhecido como Bugres. Viviam na região sul do Brasil, percorrendo territórios do Paraná, Rio Grande do Sul. Suas principais atividades eram a pesca, caça e a coleta de frutas, e através de seus costumes mantinham suas tradições (CRENDO, 2015).

Os primeiros registros históricos do povo Xokleng foi em meados do século XVIII, através das expedições da coroa portuguesa em território brasileiro. Em meados do século XIX até o séc. XX, a etnia indígena sofreu invasões de territórios por imigrantes estrangeiros e perseguições (GAKRAN, 2015).

Nota se que o povo indígena Xokleng ocupavam três estados do sul brasileiro, uma pequena parte do estado do Paraná, perto da capital de Curitiba, outra parte um pouco mais extensa do estado de Rio Grande do Sul, perto da capital de Porto Alegre e o estado de Santa Catarina com a capital de Florianópolis.

Figura 1 - Território tradicional de ocupação Xokleng no sul do Brasil



Fonte: Santa Catarina 1970.

Figura 2 - Terra Indígena Ibirama Delimitada e Demarcada (Xokleng Laktlãnö)



Fonte: Fundação Nacional do Índio.

Na Figura 1, representa o território percorrido no passado pelos Xokleng na região sul do país, e na Figura 2, mostra a atual localização que habitam em Santa Catarina.

Atualmente, em pleno séc. XXI, com um longo território histórico percorrido pelo povo indígena Xokleng, atualmente estão localizados no vale do Itajaí, nos municípios de Vitor Meirelles, Doutor Pedrinho, José Boiteux e Itainópolis.

CRIANÇAS INDÍGENAS ESPECIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR

Nesse trecho, é explicado ao leitor como está dividido esta seção. Apresentando algumas Leis que amparam a Educação Inclusiva e Especial na área escolar. Depois, é mencionado a educação escolar indígena Xokleng a respeito da Educação Inclusiva. No final, é relatado os principais desafios que envolvem professores indígenas com alunos especiais.

Educação Inclusiva e as leis

A Educação Inclusiva se refere a educação para todos, sem distinção social, econômica, etnias etc. Onde o aluno é devidamente matriculado e inserido ao meio escolar, que ele possa interagir com os demais alunos no ambiente escolar, ter acesso aos conteúdos ministrados pelos professores. Diante disso, Leal define Educação Inclusiva como (2017, p.189)

A Educação inclusiva pode ser compreendida como uma proposta de educação para todos, uma proposta na qual as escolas são capazes de acolher qualquer estudante, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais.

Ou ainda, conforme as palavras de Bragança e Oliveira (2005, p.2019) “é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas (portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas por gênero, cor ou outros motivos)”.

Sob essa ótica, a Educação Inclusiva aposta numa transformação social para uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, trata-se de uma cultura da prática vivenciada em todas as escolas, que respeitem a diversidade dos alunos.

Diante do contexto da Educação Inclusiva, que estão representadas pelas Políticas Públicas através de leis e decretos que vigoram direitos constitucionais ao acesso à educação. Com isso, o ECA, que representa o Estatuto da Criança e do Adolescente, diz em seus artigos o seguinte:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho assegurando-lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

Além do ECA, outros documentos representam a pluralidade de garantias a Educação Inclusiva, como a Constituição Brasileira de 1988, garante o direito a educação para todos, no artigo 208 diz que: “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante uma garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Também a LDB, conhecido como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através das Leis nº 9394, nº 10.098, asseguraram a acessibilidade as pessoas com deficiência em âmbito escolar (BRASIL, 1996, 2000) .

Seguindo o mesmo raciocínio, através da Lei nº 10.436 que aborda Libras, a Língua Brasileira de Sinais, acrescentando a Lei nº 7.853/89, que trata sobre o apoio a pessoa com deficiência na área educacional , as duas leis citadas referenciam a Educação Inclusiva (BRASIL, 1989, 2002).

Através do Decreto nº 6093, foi elaborada a EJA, sua sigla representa a Educação de Jovens e Adultos, com intuito de continuar os estudos para pessoas que não conseguiram concluir o ensino básico, no caso, idosos e jovens (BRASIL, 2007).

Diante das leis citadas e os decretos abordados, através das Políticas Públicas amenizaram um pouco o cenário educacional inclusivo, mas ainda existem diversos debates que envolvem a temática da Educação Inclusiva. Os debates envolvem diversos dilemas, falta de preparo profissional, materiais didáticos adequados, infraestrutura e outros (MENDES, 2015).

Ao entender melhor a realidade que envolve o cenário da Educação Inclusiva e seus problemas no ambiente escolar, e tentando buscar soluções para uma educação de qualidade para todos os alunos através de políticas educacionais transformadoras nas terras indígenas.

Educação Especial e Inclusiva entre os Xokleng/Laklãnõ

O estudo do tema Educação Inclusiva no espaço das Escolas Indígenas localizadas na Terra Indígena Laklãnõ se deve a uma curiosidade de investigar como são tratados e aceitos os alunos nessas condições na comunidade escolar indígena. A definição que envolve a educação escolar indígena é (GOVERNO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 24)

é uma forma sistemática e específica de implementar a escola entre as comunidades indígenas de maneira que, a partir das formas de construção do conhecimento propriamente indígena, possa se ter acesso aos outros conhecimentos sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares, e que, por sua vez, pressupõe o uso da escrita, além de articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sociocultural indígena. Não é uma questão nem de incorporação por parte dos indígenas dos conhecimentos da sociedade não indígena e nem tampouco de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sociocultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber intercultural.

Diante disso, a preocupação dos professores das escolas indígenas: E. I. E. B. Vanhecu Patté e E. I. E. B. Laklãnõ, que estão representadas pelas Figuras 3 e 4, eram de garantir o direito das crianças e dos adolescentes a uma educação que viesse a ajustar ao caminho que estão percorrendo, através das brincadeiras, do letramento.

Figura 3 - Escola Venhacu Paté



Fonte: Abraão kovi Patté.2016.

Figura 4 - Escola Indígena de Educação Básica Laklãnõ



Fonte: Abraão kovi Patté.2016.

Segundo os dados pesquisados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), através do Censo Escolar (2021), considera que nos últimos dois anos houve um aumento significativo de matrículas de estudantes com alguns problemas nas duas escolas da terra indígena (BRASIL, 2021).

Assim sendo, a etnia Xokleng vive uma tradicional de pensamento educacional diferente, a qual tange em ensinar e educar. Contudo, a intenção é investigar as leis educacionais que amparam os deveres e direitos, pois os povos indígenas ainda não têm a segurança de matricular os seus filhos com necessidades especiais na escola. Isso gerou aflições para os pais e os demais professores, já que os docentes tentam aplicar uma metodologia de ensino que os alunos de necessidades especiais consigam aprender.

Sob essa visão, as escolas indígenas trabalham de acordo com a realidade desses alu-

nos indígenas com necessidades especiais. Assim, valoriza a cultura tradicional, as músicas tradicionais, histórias, artesanato, e principalmente a língua materna Xokleng/Laklãnõ. Ao fazer isso, estão implementando novos procedimentos de aprendizagem para todos os alunos, inclusive com necessidades especiais (GOVERNO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO 2018).

A discussão sobre uma educação diferenciada já existia desde as escolas multisseriadas na Terra Indígena Laklãnõ, intensificada nos últimos 20 anos, entre pais, alunos, professores e lideranças. Existe ainda resistência por parte dos pais em querer lutar por uma educação diferenciada nas escolas que ainda existem no território da terra indígena, por uma política de inclusão para as crianças com necessidades especiais (GAKRAN, 2015).

Os professores indígenas que trabalham com crianças com necessidades especiais das duas escolas mencionadas, revelam que no passado não percebiam as reações de cada aluno, pelo seu lado cognitivo, social, pois, por não terem uma preparação adequada para atender as especificidades educacionais de cada aluno. Eles revelam ainda, que já estão acostumados e que acreditam que possuem um notório saber ao lidar com alunos que precisam de auxílio na aprendizagem.

Os relatos dos professores são reveladores sobre a preocupação do impacto cultural com o método de uma escola não indígena para essas crianças com necessidades especiais.

Nesse contexto, a maioria das famílias que possuem crianças com alguma deficiência não assumem que seus filhos têm algum tipo de necessidade especial, pois, de forma cultural isso nunca existiu em toda a história do povo Xokleng/Laklãnõ.

Segundo os relatos dos anciãos, menciona que entre o povo indígena nunca houve uma criança que nasceu com problema físico ou mental. Pode acontecer ao longo da vida, uma criança ou adulto ter um problema físico devido a um acidente, por picada de cobra, por perda de um membro do corpo, paralisia, porém, nunca ao nascer. De acordo com os anciãos, após o contato dos Xokleng/Laklãnõ com os não indígenas em 1914, começaram a aparecer casos de crianças que nasceram com certas sequelas, acredita que o ocorrido seja devido à ingestão de alimentos com agrotóxico. Os anciãos da etnia Xokleng refere-se que o aumento de crianças nascerem com necessidades especiais e o aumento gradual é devido às mudanças de alimentação e a miscigenação dos Xokleng/Laklãnõ como os não indígenas (GAKRAN, 2015).

Vale mencionar que o reconhecimento sobre a importância de discutir a respeito da Educação Inclusiva indígena já está presente entre os professores na própria escola indígena, devido ao aumento da demanda de matrículas de crianças com necessidades especiais. Isso tem gerado um impacto cultural e no trabalho desses professores indígenas.

Nesse sentido, é muito preocupante a realidade vivenciada pelos professores no dia a dia da escola com alunos de necessidades especiais. Já que grande maioria dos professores indígenas não tem uma formação acadêmica específica para atender as dificuldades dos alunos, pois, o docente precisa ter conhecimento específico para atender e potencializar novos saberes aos alunos com dificuldades.

Professores indígenas que trabalham com crianças indígenas especiais

Os professores indígenas que atuam no processo de ensino aprendizagem com o aluno que possui alguma necessidade especial, têm levado debates e discussões educacionais na etnia Xokleng. Percebem a falta de investimento e recursos por parte do Governo Estadual nas escolas indígenas, com isso, podendo gerar problemas educacionais para os alunos matriculados (NASCIMENTO, 2018).

O papel do segundo professor é considerado pelos pais de suma importância para atender os alunos. Pois, é através do segundo professor que acompanha juntamente com o professor regente de sala de aula, os conteúdos que são ministrados no processo educativo. Para Popó (2015, p. 20), o professor regente e o segundo professor tem que buscar novas formas de ensinar

buscar metodologias simples e criativas para o desenvolvimento de uma criança é a questão, pois a escola deve se dar conta que o tempo passa e os alunos com necessidades especiais não vão pedir ajuda, ao contrário eles esperam ser vistos, e o dever da instituição é apoiar cada causa dando a autonomia para seu professor

Nesse sentido, o professor que não assume a responsabilidade da função como educador e incentivador pelo conhecimento através da prática docente, isto é, que não está preparado ao exercer suas funções na arte de ensinar a criança e pela falta de desinteresse pela profissão, está prejudicando o aluno, pois o aluno não conseguirá desenvolver novas habilidades de aprendizagem.

Além da má formação do professor ao atender os alunos com necessidades especiais, o docente precisa se atualizar de forma constante através de formação continuada, cursos de extensão, a reflexão dos desafios que ele encontra no seu dia a dia na escola são incentivos para transformar a educação dos alunos. A formação continuada é entendida no aperfeiçoamento do profissional a frente da educação, sempre buscando novas metodologias e estratégias de ensino para dentro das escolas (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2019). A formação dos professores indígenas é de extrema importância para a vida escolar do aluno, é através da educação que os jovens são formados para progredir na sociedade e vida pessoal.

Toda cultura, seja qual for a sociedade, precisa ser resgatada e preservada pelas famílias, favorecendo o passar do conhecimento cultural para as novas gerações. Dessa forma, a cultura indígena com o fortalecimento da educação se faz com o ato de brincar, as brincadeiras são os alicerces históricos que retratam o modo de vida da etnia Xokleng.

Popó (2015, p.10) aborda a importância de trabalhar as brincadeiras na escola indígena

vem no sentido de assegurar o direito da criança e do adolescente à escolarização, que introduz o passo da criança, que vem a se adequar no caminho em que esta percorre através da brincadeira, que vai ajudando-a a se desenvolver e, partindo daí então, introduzir 'o brincar de ler e escrever' articulando suas metas ainda iniciadas.

Ainda, ela acrescenta que vivenciar a cultura Xokleng na vida escolar é essencial para a formação do aluno

valorizando a cultura tradicional, nossa música, histórias, artesanato e, principalmente, nossa língua materna Xokleng/ Laklãnō, construindo novas formas e fontes de aprender e ensinar, estamos de certa forma, aplicando esta metodologia para todos os alunos incluindo aqueles com necessidades especiais. Esta metodologia de ensino e aprendizagem é

própria do povo Xokleng/ Laktlãõ e não, necessariamente, segue o currículo Estadual (2015, p.11)

De fato, é importante que o professor indígena utilize com seus alunos com necessidades especiais, assuntos relacionados a cultura tradicional, ao desenvolver atividades que contemplem o artesanato, música, língua materna, está ajudando no avigoramento de manter a cultura do povo viva.

METODOLOGIA

A pesquisa que aqui se apresenta constitui um texto escrito após a realização de uma abordagem qualitativa do tema em questão. A respeito da pesquisa qualitativa Godoy (1995, p 58) a classifica como a que apresenta as seguintes características principais:

[...] considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

O texto foi elaborado a partir da pesquisa bibliográfica e qualitativa, onde foram feitos previamente o levantamento de autores e obras que tem como tema principal a questão da Educação Especial Inclusiva da etnia Xokleng e as dificuldades que os professores indígenas tem ao se deparar com alunos que possuem necessidades especiais.

A pesquisa bibliográfica é definida por Gil (1999, p. 29) como aquela que

[...] é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Na realização desse trabalho a opção pela pesquisa bibliográfica deu-se a princípio pela praticidade de elaboração e facilidade de acesso a material bibliográfico. Assim, após a seleção do material foi feita a leitura dos mesmos e procedeu-se a escrita desse texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo com o título : Inclusão escolar indígena na contemporaneidade: os maiores desafios enfrentados pelos professores com alunos de necessidades especiais da etnia Xokleng. Trouxe informações educacionais de alunos que possuem necessidades especiais a respeito de docentes indígenas que atuam nas terras indígenas da etnia Xokleng.

Começou relatando sobre a origem da etnia Xokleng nas terras do estado de Santa Catarina, onde vivem atualmente e que tentam resgatar sua cultura através do artesanato, música, língua materna. Pois, é importante passar para novas gerações para continuar mantendo vivo suas crenças históricas.

Em segundo momento, foi demonstrado através de Políticas Públicas relacionadas a Educação Especial e Inclusiva, que Leis e Decretos amparam e asseguram o direito aos alunos, onde sejam devidamente matriculados e que frequentam o ambiente escolar.

Em sequência, foi descrito como a relação da família indígena que possuem alunos com

necessidades especiais na escola, além de que, trazendo informações sobre o professor, alunos, e a gestão escolar.

Por final, é mostrado as principais causas que os docentes se deparam ao trabalhar com alunos com necessidades indígenas. Uma delas, são reclamações envolvendo o ambiente escolar, poderia ter uma infraestrutura melhor, materiais adaptados, tecnologia assistiva. Por outro lado, o docente precisa achar novas alternativas aplicáveis em sala de aula com seus alunos indígenas, fazer um planejamento que contemple experiências culturais na sala de aula.

Diante da pergunta problema, é mostrado que o principal resultado do estudo é a transformação imediata do professor diante da educação. Não só do professor, mas sim da família, do próprio aluno indígena e a gestão escolar da escola. São esses alicerces básicos que faram desenvolver no aluno novas habilidades e seu desenvolvimento na sociedade.

Sobretudo, é importante inovar em relação aos alunos, utilizar novas ferramentas que potencializam o trabalho do professor em sala de aula, uma delas é manter viva a cultura da etnia indígena através de brincadeiras, músicas e outros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica: resumo técnico, Brasília: Inep.2021.

BRASIL. Presidência da República. Constituição Federal de 1988. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: DOU, 25 out. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DOU, 16 jul. 1990; retificado em: 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 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. Brasília: DOU, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: DOU, 25 abr. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BRAGANÇA, Maria das Graças Viana; OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SIGNIFICADO E REALIDADE. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3243/2929>>. Acesso em: 20.nov.2021.

CENTRO EDUCACIONAL JOÃO CUSTÓDIO MACIEL. Povos indígenas de Santa Catarina. Disponível em: <https://cejcm.wordpress.com/2012/05/22/povos-indigenas-de-santa-catarina/>. Acesso em: 19.07.2019

CRENDO, Jair Ghoguin. O espaço tradicional Xokleng/Laklãnõ. Disponível em: <<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Jair-Crendo.pdf>>. Acesso em: 20.nov.2021.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. Formação de professores: importância, estratégias e princípios. 2019. Disponível em: <<https://fia.com.br/blog/formacao-de-professores/>>. Acesso em: 20.nov.2021.

GAKRAN, Nanblá. Elementos Fundamentais da Gramática Laklãnõ. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Linguística, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

GOVERNO DE SANTA CATARINA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Política da Secretaria de Estado da Educação de Educação Escolar Indígena. Florianópolis, 2018.

LEAL, Daniela. História, memória e práticas da inclusão escolar. Curitiba: InterSaberes, 2017.

MENDES, E. G. (org.). A escola e a inclusão social na perspectiva da EE. São Carlos: SEAD – EdUFSCar, 2015. Disponível em: <http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330165/A_escola_e_a_inclusao_social_na_perspectiva_da_educacao_especial_-_UFSCAR.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro *et al.* Educação Indígena na escola e em outros espaços. Campinas- Mercado de Letras, 2018.

POPÓ, Carla Angló Vignoli Caxias. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA LAKLÃNÕ. 2015. Disponível em: <<https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Carla-Caxias-Popo.pdf>>. Acesso em: 20.nov.2020.

A inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular: impasses e perspectivas

Francisco Wenderson Pereira de Souza

IFAC (Brasil)

Maria Karline Oliveira de Souza

UFAC (BRASIL)

Eumar Conde de Queirós Junior

UFAC (BRASIL)

Erik Rocha de Oliveira

UFAC (BRASIL)]

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.4

RESUMO

O tema inclusão tem ganho destaque no cenário educacional e no contexto acadêmico pelos enormes desafios e impasses que o processo inclusivo exige dos docentes, do poder público e da sociedade para realmente efetivar-se. Nesse artigo, buscou-se investigar quais os principais entraves que tem dificultado a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para tanto, buscou-se fazer uma análise da legislação nacional no que tange aos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Para isso, houve a contribuição de CARVALHO (1997; 2010; 2013); ALGAYER; MOUSSE (2011); BRASIL(1996); BRASIL (2015), além de outros marcos legais. Além desses, serviram como marcos teóricos: VASCONCELLOS (2009); MOREIRA(2013); SILVA(2011); LÜCK(2011); LIBÂNEO que discorreram sobre o currículo, CAMPELO (s.d.); ROMERO; SOUZA (s. d.); SASSAKI (2002), JÚNIOR(2010) que trouxeram contribuições significativas para entender as lacunas ainda existentes nesse processo de inclusão. Também, foi abordado sobre o atendimento aos discentes com deficiência no Brasil (BRASIL, 1996); BRASIL(2013) fazendo um breve histórico da deficiência no país (BRASIL, 2009); BRASIL(2015) enfatizando, também, os paradigmas educacionais no Brasil. O estudo elencou, também, algumas barreiras que as pessoas com deficiência enfrentam dentro e fora da escola. Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa bibliográfica através de sites da internet e na biblioteca do IFAC/campus Rio Branco. Inicialmente, foi feito o levantamento de material bibliográfico, seguido da leitura e da elaboração deste artigo. A pesquisa detectou que as principais barreiras do processo inclusivo são: físicas, atitudinais, a não oferta de Tecnologia Assistiva, devido uma avaliação negligente e excludente e, ainda, pela falta de um currículo que atenda a diversidade de aluno, etc.

Palavras-chave: inclusão. pessoa. igualdade.

INTRODUÇÃO

No Brasil, com a promulgação da lei 9394/96, os educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996) passaram a ser inseridos na rede regular de ensino, sendo que a educação especial passou a ser uma modalidade de ensino. Todavia, a aquisição de outros direitos são provenientes de alterações posteriores, de marcos legais advindos de lutas da sociedade civil, por meio de movimentos sociais, que com o apoio do Congresso Nacional conseguiram elaborar leis nacionais ratificando tratados internacionais que tinham como bandeira a defesa pela igualdade de direitos a todos os cidadãos.

Tais avanços, na legislação, asseguraram vários direitos sociais às pessoas com deficiência, a começar pela Educação, política pública tida como ferramenta de justiça social, que a partir da Conferência Mundial de Educação, ocorrida em John Tien na Tailândia, no ano de 1990, orientou a formulação de políticas de educação para todos e a Conferência Mundial de Salamanca, ocorrida na cidade do mesmo nome, na Espanha (1994). Tal declaração foi aprovada com princípios, políticas e práticas para as necessidades educacionais especiais e uma linha de ação por parte dos países membros, na ocasião. Dali em diante, apoiando-se, também, na Constituição Federal de 1988 criou-se um panorama propício para se instituir direitos referentes às pessoas com deficiência no âmbito educacional. Mas, diante dessa realidade pergunta-se: o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular: uma realidade ou apenas uma conquista do ponto de vista legal?

Este trabalho tinha por objetivo geral investigar quais os principais entraves que tem dificultado a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Para tanto, realizou-se uma análise da legislação nacional no que tange aos direitos educacionais das pessoas com deficiência, levando em conta o atual paradigma da inclusão. Além disso, este artigo de natureza bibliográfica buscou analisar a legislação educacional e as contribuições do movimento social, sobretudo, no momento de redemocratização do país, buscando conhecer os diversos paradigmas educacionais que marcaram o atendimento a esse público no Brasil.

A partir disso, foi pertinente a análise de algumas lacunas a serem preenchidas, pois apesar do Brasil ter um ordenamento jurídico considerado modelo para muitos países, ainda, percebe-se nos tempos hodiernos a violação dos direitos fundamentais ao ser humano. Isso leva à reflexão a respeito do processo de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares, suscitando o estudo de outros pontos importantes como: o currículo, a avaliação, a oferta de Tecnologia Assistiva, a acessibilidade e, ainda, a formação docente que são pontos cruciais para que, de fato, isso torne-se possível, pois questões envolvendo, por exemplo, o currículo que não está organizado para favorecer o processo de inclusão atendendo à diversidade de alunos matriculados nas escolas da educação básica, dentre outros pontos relevantes devem ser objetos de análise neste trabalho, já que inviabilizam a inclusão de pessoas com deficiência no âmbito educacional. Para a elaboração deste estudo, foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico utilizando-se diversos autores, tais como: CARVALHO (1997; 2010; 2013); MOREIRA (2013); SILVA (2011); LIBÂNEO (2011); LUCK (2011); VASCONCELLOS (2009); CAMPELO, (s.d.) SANTOS (1997); SASSAKI (1997); ALGAYERE e MOUSSA (2011); ROMERO e SOUZA (s.d.), etc. além de alguns marcos legais que instituíram o direito da pessoa com deficiência, tais como: a lei 9394/96, a lei 12.796/2013 que altera a legislação anterior, a lei nº 13.146 de 2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão das pessoas com deficiência, dentre outras. Neste trabalho, serão tratados de assuntos importantes como: barreiras enfrentadas pelos docentes na sala de aula, o papel do educador frente ao processo de inclusão, a educação especial nas LDBs, os paradigmas educacionais, etc.

REFERENCIAL TEÓRICO

Lacunas existentes na política de educação inclusiva no Brasil

Inicialmente, antes de ser tratado da política de educação, convém mencionar que a partir de 2010, o Brasil deu um salto significativo no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças. No último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, os dados apontavam que as pessoas com deficiência já somavam cerca de 45 milhões de habitantes no Brasil, sendo que no estado do Acre, esse seguimento correspondia a aproximadamente 20% da população naquele período. Pode-se afirmar que isso foi um grande avanço, uma vez que em 10 anos esse percentual cresceu de 14,5% para 23,8 do total nacional.

Diante desse número expressivo, tornou-se necessário atender a essa parcela da população com políticas públicas mais eficazes, já que as pessoas com deficiência passaram a conquistar grandes direitos. Nesse sentido, a Lei 9.394/1996 orienta para que preferencialmente os alunos público alvo da Educação Especial sejam matriculados na rede regular de ensino, além de determinar a garantia e a permanência desse público nas salas regulares. Essa lei defende

também: [...] “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial” cujo 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” (BRASIL, 1996, p. 19). Logo, a oferta de Educação Especial passou a ser obrigatoriedade do Estado que deve ofertar a educação à pessoa com deficiência ao iniciar na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, devendo essa estender-se por toda a Educação Básica.

Ao se pensar no processo de inclusão não se pode perder de vista que este é permeado por dificuldades das mais diversas. Mas, uma pergunta é pertinente: até que ponto essas dificuldades prejudicam a prática da inclusão? A respeito disso, Carvalho (2010, p. 60) “ênfaticamente enfatizou que a dificuldade se transforma em problemas na medida em que não sabemos, não queremos ou não dispomos de meios para enfrentá-los. Neste caso, formam-se barreiras, os entraves”.

Neste estudo, pretende-se analisar algumas lacunas no processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, partindo da contribuição de Carvalho (2010) e Algayer e Mousser (2011). Em se tratando da primeira, essa estudiosa identificou a barreira arquitetônica que dificulta o acesso da pessoa com deficiência à escola muito antes dela chegar à mesma, sendo que algumas delas agravam-se ainda mais no âmbito escolar. São elas:

a) Insuficiência ou inexistência de meios de transportes adaptados.;b) Falta de esteiras rolantes, rampas ou elevadores que facilitem a entrada na escola e, nela, o acesso aos andares que possui;c) Falta ou inadequação de sinalização informativa e indicativa direcional; d) Superfícies irregulares, instáveis, com desníveis e derrapantes, nos pisos de circulação interna e externa, no terreno da escola; e) Rampas com inclinações inadequadas e sem patamares nos segmentos das rampas; f) Áreas de circulação livres de barreiras para movimentação das cadeiras de rodas (em linha reta ou em rotação)g)Portas com dimensões que dificultam ou impedem sua abertura e a movimentação entre os cômodos que separa;h)Sanitários inadequados, sem barras as necessidades dos usuários; i) Mobiliário escolar inadequado às necessidades dos usuários;j) Inadequação do mobiliário escolar, etc... (CARVALHO, 2010, p. 61).

Quando se refere a tais barreiras, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) orienta quanto à elaboração de projetos urbanísticos, arquitetônicos, nos transportes, nas comunicações, na informação e tecnológicas, levando em conta um desenho universal, o qual essa lei conceitua como sendo a “concepção de produtos, ambientes, programas, e serviços a serem utilizados por todas as pessoas sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de Tecnologia Assistiva” (BRASIL, 2015, p. 20)). Nesse sentido, a Lei da Acessibilidade (Dec. 5.296/2004) já trazia dentre as muitas garantias, os parâmetros e critérios para a acessibilidade, a qual ratifica o conceito de acessibilidade como sendo consequência do desenho universal, também expresso na mesma lei, 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 com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, p. 4).

A respeito desse aspecto, Algayer e Mousse (2011, p. 5) ofereceram importantes contribuições, cujas barreiras envolvem: [...] “o preconceito, a discriminação, a falta de acessibilidade, a falta de compreensão, conhecimento e informação”. Convém frisar, que essas são de natureza atitudinal, conceituada pela Lei Brasileira de Inclusão (2015) como “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 25).

Ainda, levando em conta as leis de acessibilidade, em vigor no Brasil, passou a vigorar em outubro de 2015 a NBR 9050, sendo esta atualizada Por meio do Comitê Brasileiro de Acessibilidade (ABNT/CB-40), desde 2000. A ABNT atua na produção das normas técnicas no campo de acessibilidade atendendo aos preceitos de desenho universal, estabelecendo requisitos que sejam adotados em edificações, espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, meios de transporte, meios de comunicação de qualquer natureza, e seus acessórios, para que possam ser utilizados por pessoas com deficiência.

Para Algayer e Mousse (2011, p.3) “a escola não está adequando as novas normas e, principalmente, no que se refere à formação e a preparação dos professores para atuar na diversidade” [...]. Todavia, isso é preocupante sendo que ela nem favorece “a aplicação de uma educação de qualidade e nem contempla as necessidades educacionais especiais dos alunos” (Idem, p. 3). Diante dessa problemática, não pode deixar de ser mencionada a Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, instituída no ano de 2008, pelo MEC/SECA-DI, (2008) que busca implementar ações para garantir os direitos das pessoas com deficiência, a qual prioriza :

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008, p. 15).

Contudo, convém ressaltar que apesar dessa Política ter sido ricamente fundamentada, tendo como parâmetros legais a Constituição Federal de 1988, a Lei 8.068/90, a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada no ano de 1990, A Declaração de Salamanca, aprovada no ano de 1994, o Decreto 3.298/99, o Plano Nacional de Educação, promulgado no ano de 2001, do CNE/CEB, a Lei 10.436 de 2002, a portaria 2.678 de 2002, o Decreto 5.296 de 2004, o Decreto 5.626 de 2005, a Convenção da ONU sobre os Direitos das pessoas com deficiência de 2009, o Plano Nacional de Direitos Humanos instituído em 2006, o Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007 reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, o Decreto 6.094 de 2007 (MEC, 2008) isso não tem refletido concretamente no resultado final dessa política, que por sua vez torna-se perceptível no cotidiano das escolas brasileiras.

Continuando com a análise sobre a política a cima, percebeu-se que tirar os alunos das escolas e das classes especiais em parte trouxe benefícios, no entanto também significou um retrocesso, já que fomentou a estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as quais passaram a acolher os profissionais que antes atuavam nas escolas especiais e, outros profissionais sem qualificação para o atendimento educacional especializado, após a extensão desse atendimento para o ensino regular. Mesmo sendo notória a implementação de produtos, de recursos e serviços de Tecnologia Assistiva como: o ensino do Braille, de LIBRAS, Orientação e Mobilidade, Sorobã, de forma complementar e suplementar, (MEC, 2008) isso não tornou exequível a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular.

Dessa forma, os alunos que outrora tinham à sua disposição profissionais especializados no ensino e manuseio da Tecnologia Assistiva, no período das salas e classes especiais, tendo

o desenvolvimento de habilidades, como por exemplo, no aprendizado da LIBRAS, a fluência na comunicação em sala de aula e na vida social, isto por que a metodologia de ensino empregada naquela época envolvia profissionais ouvintes e surdos com proficiência na língua. Todavia, atualmente, os educandos surdos, assim como os demais com outras deficiências são matriculados nas classes comuns do ensino regular, tendo que aprender em contraturno a LIBRAS com professores com formação básica, somente, nessa língua, em alguns casos podem contar com intérpretes em sala para auxiliar na mediação do conhecimento. Todavia, como podem comunicar-se fluentemente os alunos surdos se não tem o aprendizado da LIBRAS como primeira língua?

Diante dessa afirmativa, percebe-se quão necessário é equiparar o discurso da inclusão explícito nas políticas públicas e na prática escolar, pois caso contrário ela será apenas objeto de discurso de quem detém o poder hegemônico, o qual nem sempre levantará a bandeira de luta a favor da inclusão, pois para que de fato ela possa ser efetivada não basta apenas garantir a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, mas a escola deve dar, ainda, condições para que os discentes com deficiência, desenvolvam-se do ponto de vista cognitivo, afetivo, linguístico, intelectual, motor, etc., sendo necessário para isso refletir alguns pontos relevantes como: a acessibilidade, a oferta de Tecnologia Assistiva, a formação inicial e continuada do professor da sala comum bem como daqueles que atuam no atendimento educacional especializado (AEE), considerando, também, outros pontos que não se esgotam por aqui e que favorecem o processo inclusivo.

Isso pode ser constatado, na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva, instituída pela Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sendo que a formação não era oferecida a todos os docentes que atuavam nos diversos componentes curriculares, mas somente aos professores de AEE, gestores e coordenadores pedagógicos que deveriam ser multiplicadores aos demais colegas da escola do conhecimento oriundos das formações oferecidas pela município, segundo explicitava o documento orientador da SECADI/MEC, conforme frisou a coordenadora de Educação Inclusiva do município de Sena Madureira a professora Vanderleya Oliveira Freires, no ano de 2012. Essa realidade também é similar no município de Rio Branco de acordo com as observações feitas pelo professor do atendimento educacional especializado (AEE), nos anos de 2013 e 2014, um dos autores deste artigo. Diante disso, pergunta-se: como falar de inclusão se o docente não está preparado para lidar com problemas de natureza conceitual e envolvendo a aprendizagem dos educandos com deficiência?

Além disso, um dos fatores que tem dificultado o processo de inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular que, na maioria das vezes, não favorece o desenvolvimento educacional, diz respeito aos recursos didáticos adaptados, inseridos na Tecnologia Assistiva, cujo termo é conceituado pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) no livro Tecnologia Assistiva como sendo “uma área de conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, serviços, metodologias, estratégias e práticas que objetivam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2009, P. 25). Levando em conta o conceito a cima, deve-se ressaltar que além da utilização desses recursos didáticos adaptados, utilizados pelo professor, devem ser elencados outros produtos, recursos e serviços de Tecnologia Assistiva como: o Braille, a LIBRAS, a comunicação aumentativa e alternativa, produtos tecnológicos (teclado comei-a, pinça, ponteira, leitores de

tela, a audiodescrição) e outros.

Também, não pode deixar de ser frisado o processo avaliativo, já que este poderá incluir os alunos com deficiência ou promover a evasão destes por não terem conseguido o êxito esperado na sala de aula. Pensar no processo de inclusão pressupõe possibilitar igualdade de condições para o acesso e permanência, princípio este explícito no artigo terceiro da lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

As instituições escolares não podem perder de vista a aplicabilidade da “terminalidade específica” prevista no artigo 58º dessa lei. Seu objetivo é atender a alunos que tem auto grau de comprometimento cognitivo, cuja deficiência está associada à dificuldades envolvendo a fala, a interação social, a motricidade. Vale ressaltar que as escolas devem estar completamente preparadas para atender de forma plena as necessidades específicas desses educandos para não cometerem equívocos e injustiças na aplicabilidade dessa regra, pois dentre as deficiências existem algumas que são apenas de natureza sensorial que não prejudicam o desenvolvimento de habilidades e competências nesses discentes. Ressalta-se aqui que os alunos com deficiência visual, surdos, com deficiência física, com transtorno do espectro autista, e outros sem comprometimento cognitivo, podem perfeitamente desenvolver-se, desde que tenham recursos e serviços de Tecnologia Assistiva para ficarem em igualdade de condições com os demais, não sendo, legítimo aplicar as regras de promoção previstas no art. 24º da LDBEN/1996, as quais devem ser empregadas somente aos alunos advindos de outras escolas ou que estão sem registro escolar, sendo o exemplo da alínea b do referido artigo: “por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas” e também da alínea c: “independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 7).

A respeito disso, infelizmente muitas escolas cometem um equívoco ao realizarem a promoção dos alunos com deficiência para etapas seguintes sem desenvolver nos mesmos as competências básicas, necessárias a determinado nível ou modalidade de educação, devido o fato dela não dispor de recursos humanos e materiais necessários ao processo educativo.

A ênfase no processo avaliativo nos remete a reflexão de que neste não pode perder de vista o princípio da igualdade e diversidade que são pressupostos teóricos e epistemológicos da inclusão, além da aceitação e do reconhecimento da diversidade, características das escolas inclusivas. Da mesma forma, enfatizou Boaventura de Souza Santos (2009, p. 10) a necessidade da escola valorizar as diferenças, partindo da premissa que todos são iguais em direito. Nesse sentido, ele expressou: “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de 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”.

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho, diz respeito ao currículo. Conceito este, aqui, fundamentado em Vasconcellos (2009) que inclui-se não somente expectativas de aprendizagem e, nem tampouco, uma grade de disciplinas, mas sim, tudo aquilo que faz parte do ambiente educacional, no qual o aluno está inserido. Sobre isso, a LDB/1996 estabelece, apenas, a obrigatoriedade de adaptações curriculares por parte da escola que abrangem desde os métodos e técnicas de ensino aos recursos educativos.

No ano de 2013 houve um avanço no que diz respeito ao currículo, quando a LDB sofreu uma alteração dada pela lei 12.796/2013 que afirma: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2013, p. 1). Deve-se ressaltar que o currículo, nesse caso, figura como sendo, apenas, expectativas de aprendizagens, em oposição ao que afirma Vasconcellos (2009) e outros teóricos como Moreira (2013); Silva (2013); Libâneo (2011); Lück (2011).

E, por fim, merece destaque o aspecto da formação docente de forma que esse profissional possa trabalhar com competência e segurança a fim de que saiba lidar com os diferentes aspectos das deficiências presentes em sala de aula. A necessidade da capacitação justifica-se tanto do ponto de vista legal, já que a lei 9.394/1996 determina a oferta de formação continuada aos profissionais da educação, quanto, pela demanda pessoal, profissional, social, não esquecendo, também, da própria exigência do conhecimento científico que se modifica historicamente (BRASIL, 2013). Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em Nível Superior para cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica, para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada, devendo atender aos seguintes princípios:

[...] a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atento ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação [...] “a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente fundada nos domínios dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 19).

A respeito disso, emerge uma grande preocupação, pois observa-se que os sistemas de ensino não estendem a formação a todos os docentes que ministram os diversos componentes curriculares, conforme mencionou-se anteriormente, sendo isso perceptível, também, durante a realização do Seminário de Educação Inclusiva IFAC Sena reafirmando a inclusão e valorizando as diferenças, realizado em Sena Madureira, coordenado pela docente Marliane de Souza Tamburini Oliveira, o qual foi ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), campus Sena Madureira – Acre, no ano de 2012. Tal problemática motivou a realização do referido projeto de extensão de modo a colaborar com o Estado e com o município no tocante a esse aspecto.

Diante dessa realidade, pergunta-se: como garantir a inclusão de todos os alunos com deficiência se não tem sido priorizada a educação inicial e continuada de todos aqueles que atuam diretamente no desenvolvimento educacional desse público? Vale afirmar que, na ocasião, os docentes mencionaram que as formações ocorridas no município de Sena Madureira eram acessíveis somente aos docentes do atendimento educacional especializado (AEE). Também, outro agravante é que alguns professores de AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais são aqueles que já se encontravam fora de sala de aula devido alguns problemas de saúde, sendo que eles eram bastante cansados e estressados da profissão e, que muitas vezes, já não encontram sentido e motivação em capacitar-se, sendo isso observado durante o Estágio dos acadêmicos do curso de licenciatura em Física do IFAC/ campus Sena Madureira realizado numa escola pública estadual de ensino Médio. Discutir a respeito do papel do professor frente

ao processo inclusivo nos leva ao entendimento de que esse profissional deve:

[...] enfrentar o novo e ir em busca de complementos e embasamentos que auxiliem numa prática educativa, a qual inclua a todos, independente das limitações encontradas em seu cotidiano escolar e, também, a forma como pensa sobre a inclusão tem um papel importante, pois na maioria das vezes não está embasado em nenhuma teoria, apenas apresenta pontos de cada uma delas, buscando assim um embasamento teórico que subsidie uma prática pedagógica a qual influencie na forma de conceber inclusão (ALGAYER ; MOUSSA, 2011, p. 1).

Percebe-se que a garantia da inclusão não é algo simples, o que por sua vez requer a atenção de todos esses pontos abordados anteriormente, sendo que ela será exequível mediante a aquisição de alguns objetivos propostos pela Convenção da ONU (BRASIL, 2009) sobre os direitos das pessoas com deficiência, que diz respeito a garantia do:

a) Pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana. Além disso, a escola deverá garantir; b) o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e a criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) não esquecendo ainda de garantir a participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Idem, 2009, p. 35).

A partir da Convenção da ONU (2006), realizada na cidade de New York, ficou explícito o papel dos diversos países, inclusive do Brasil, para assegurar as competências às pessoas com deficiência, garantindo-lhes a participação no sistema educacional e na sociedade. Para tanto, faz-se necessário tomar medidas como:

a) Facilitação do aprendizado do Braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) facilitação do aprendizado de língua de sinais e promoção da igualdade linguística da comunidade surda; c) garantia que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas, modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009, p. 36).

Uma análise do atendimento à pessoa com deficiência no Brasil

O atendimento às pessoas com deficiência foi permeado por alguns paradigmas que pretende-se abordar nesta seção. Todavia, faz-se necessário o resgate desse termo, uma vez que está imbuído de questões ideológicas. Atualmente, deve-se usar como referência a LBI/2015 que por sua vez está fundamentada na Convenção da ONU, realizada no ano de 2006, na cidade de New York que trata dos direitos das pessoas com deficiência, a qual considera-se pessoa com deficiência “aquelas que tem 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” (BRASIL 2009, p. 19). Convém mencionar que existe uma preocupação sobre a terminologia que deve ser usada corretamente ao se dirigir às pessoas com deficiência, conforme enfatizou Sasaki (2002) já que ela traz explícito preconceitos, discriminações, negando valores e a própria identidade desses sujeitos de direitos e deveres.

Convém ressaltar que nem sempre esse público teve o reconhecimento dos seus direitos assegurados, passando, por diversos paradigmas educacionais que vão desde a exclusão até a inclusão sendo esta última defendida nos dias atuais. Isso pode ser evidenciado no editorial do Fórum 5 de Mônica Campelo (s. d.) que apoiou-se nos estudos de Sasaki (s.d.)

Em se tratando do primeiro paradigma, o da exclusão, neste não havia nenhuma preocupação em oferecer educação às pessoas com deficiência sendo, pois, consideradas indignas de obter esse benefício.

Apoiado no pensamento de Romero; Souza; (s. d.); Sasaki (2002), verificou-se que no segundo Paradigma, denominado Segregação Institucional, foi perceptível tantas iniciativas do poder público quanto do setor privado. Mas, também não pode deixar de ser registrada a participação de muitas famílias que se uniram para criar escolas especiais e entidades assistenciais e de atenção à saúde, além dos hospitais e das residências que eram utilizadas como locais de educação especial. No Brasil, tivemos como primeiro marco da educação especial a inauguração do Imperial Instituto de meninos cegos, fundado no ano de 1854. Ele, posteriormente passou a ser conhecido por Instituto Benjamin Constant (IBC). Mais tarde, 3 anos após sua fundação, D. Pedro II também fundou o Imperial Instituto de Surdos Mudos no ano de 1857, que após 100 anos passou a ser reconhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesse período, além das iniciativas do poder público notou-se a movimentação por parte da sociedade civil para prover atendimento de assistência à saúde, emergindo a filantropia e o assistencialismo por meio das Sociedades Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), além de centros de reabilitação, tais como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD (LANNA, 2010).

Dentro desse paradigma, no Brasil, foi promulgada a lei 4024/96, a qual estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ela, não determinada a obrigatoriedade por parte do estado para oferecer atendimento educacional às pessoas com deficiências (BRASIL, 1961). A respeito disso a referida lei no artigo 88º preconizou

A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. E as instituições privadas que tivessem o reconhecimento públicos “ tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Idem, p. 12). por parte dos conselhos estaduais estavam autorizadas a receber por parte dos poderes .

Dessa forma, nota-se por parte do poder público, uma completa omissão deixando a responsabilidade para a iniciativa privada, além de observar no corpo da lei um termo genérico e, sobretudo, pejorativo (excepcionais) ao referir-se as pessoas com deficiência.

Posteriormente, no período do regime militar foi outorgada a lei 5.692/1971 que além de atender a objetivos ditatoriais não dava ênfase a todos os tipos de deficiência conforme observado no art. 9º que explicitou:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971), observando, como peculiaridade da época a continuidade da omissão por parte do estado em promover a política da educação.

No que concerne ao terceiro paradigma, o da integração, com o advento da Constituição Federal de 1988 e a posterior Lei de Integração (7.853/1989) houve um salto significativo no que tange à promoção de direitos das pessoas com deficiência. “crianças e jovens mais aptos eram encaminhados as escolas especiais e salas de recursos” (SASSAKI, 2002 *apud* CAMPELO, s.d.

, p.3). Notou-se, nesse período, uma maior responsabilidade do poder público para com a educação das pessoas com deficiência, fomentando o atendimento em Escolas e classes especiais para um melhor desenvolvimento educacional e, com isso todos adquirem condições de ascensão social.

Torna-se pertinente ressaltar o papel do movimento social das pessoas com deficiência durante o período da redemocratização do país, pois tiveram preponderância. Isso poder ser verificado no documentário de Clebér Martins Lanna Júnior (2010) intitulado: A história do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil, o qual retratou que com o passar dos tempos as pessoas com deficiência adquiriram maior empoderamento e passaram a exigir o respeito e seus direitos, o que as motivou [...] se organizarem em grupos e promoverem um forte movimento de participação política no âmbito do processo de redemocratização do Brasil (Idem, p. 12). Convém salientar que “esse espaço foi sendo construído com muita luta, embates políticos, mas também, com conquistas importantes, embora, em muitos momentos sob a omissão do governo e com total invisibilidade por parte da sociedade” (Ibidem, p. 12).

A Constituição Federal brasileira de 1988 deve ser considerada como um marco inicial das conquistas de direitos sociais e, também, “ um referencial de proteção por parte do Estado dos Direitos Humanos dessas pessoas (Idem, p. 12-13). Mas, as conquistas de direitos são frutos do protagonismo das lutas das pessoas com deficiência que se organizaram em entidades de âmbito nacional para apresentar propostas para a construção da Carta Constitucional com o objetivo de assegurar direitos que perpassavam a educação, o transporte, a saúde, a Assistência Social, a cultura, o esporte e o lazer. Nesse contexto, a reivindicação pela acessibilidade não era o foco principal, mas objetivava-se tirar esse segmento social da invisibilidade, incluindo-os em todas as políticas públicas de modo que os direitos das pessoas com deficiência estivessem explícitos praticamente em todos os artigos das constituições (Idem).

Da promulgação da CF/1988 até o advento da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, surgiram marcos legais importantes no Brasil e no mundo que influenciaram a elaboração e aplicação de políticas públicas, como foi o caso da Conferência Mundial de Educação (1990), a Declaração de Salamanca (1994) a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) a Lei da integração (1989), Lei do estagiário com deficiência (8.859/1994), a Lei do Passe Livre (8.899/1994), a Lei da isenção do IPI (8.989/1995). Nesses foram garantidos direitos fundamentais para a participação. O país passava da transição do paradigma da integração para o da inclusão.

E, por fim, temos o Paradigma da Inclusão. Neste, defende-se que todas as pessoas com deficiência devem ser incluídas no ensino regular, sendo que escola deve adaptar-se para atender a diversidade do alunado. Após passar 8 anos tramitando no Congresso Nacional, a nova LDB de 1996 foi promulgada e com ela se estabeleceu a modalidade da Educação Especial, inserindo nas escolas regulares o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atualmente é regulamentado pelo decreto 7.611/2011. Neste é fundamentado o funcionamento das salas de recurso multifuncionais, a atuação dos profissionais da área e o uso dos produtos, recursos e serviços de Tecnologia Assistiva (BRASIL, 2011).

Em 2008, o Brasil, ratificou o Protocolo Facultativo por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 1º de agosto de 2008, demonstrando respeito aos direitos Humanos, sendo que o descumprimento traria sanções internacionais caso fossem violados os direitos das pessoas com

deficiência. Posteriormente, em 2009, através do Decreto nº 6.949, sancionado pelo presidente da república com status de emenda constitucional, por atender o que dispõe a Emenda Constitucional nº 45/2004 (Reforma do Judiciário) autorizou que os Tratados Internacionais de Direitos Humanos adquirissem status da Emenda Constitucional, desde que seguido o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição Federal (aprovada com votação de três quintos, em dois turnos em cada casa legislativa). De acordo com ela, os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 2009).

Esse diploma legal, a partir de então, incorporado ao ordenamento jurídico nacional passou a influenciar a formulação de outras leis e políticas públicas em todo território nacional. Foi o caso da alteração muito significativa na LDB/1996 que através da Lei 12.796/2013 tem entre suas principais contribuições a alteração do conceito do público alvo da Educação Especial que passou de “alunos com necessidades especiais” para “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2013, p.1).

Também deve ser digno de nota, a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência (Lei nº 13.146/2015) também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor em 2 de janeiro de 2016, a qual teve como autor original, o Senador Paulo Paim que, inicialmente, apresentou o Projeto de Lei no ano de 2000. Vale ressaltar que foram 15 anos de tramitação, 1500 encontros: audiências públicas, seminários, consultas, conferências Nacionais e regionais com ampla participação de entidades e do movimento de pessoas com deficiência. Essa lei veio ratificar e aglutinar vários direitos já adquiridos e outros ainda não previstos. É importante ressaltar aqui que com o início do paradigma da inclusão criou-se um cenário positivo para elaboração de outros diplomas legais que ajudaram na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, como por exemplo: o Decreto 3.298/99 que alterou a Lei da integração (1989), a Lei 10.436/2002 que torna oficial a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a Lei da Acessibilidade (Dec. 5296/2004), o Decreto 5.626/2005), a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (Dec. 6.949/2009), a Lei das pessoas com transtornos do espectro autista (Lei 12.764/2012, o segundo Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), a própria Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015)). Com isso observa-se um significativo avanço no que concerne à garantia dos direitos dos cidadãos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia utilizada para fundamentar esta pesquisa foi de cunho bibliográfico. Primeiramente, procedeu-se com o levantamento do material bibliográfico disponível em sites da internet, na biblioteca do IFAC/campus Rio Branco e em acervo pessoal. No segundo momento, foi realizada leitura de materiais, seguida da elaboração deste artigo.

Este estudo discutiu temas relevantes como: o alcance de objetivos para tornar a inclusão possível, tendo como pressuposto teórico e jurídico a Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência (Dec. 6.949/2009); e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015), explicitando as barreiras que dificultam o processo de inclusão, partindo das contribuições de Carvalho (2010); Algayer e Moussa (2011). Além disso, discutiu lacunas que dificultam o pro-

cesso de inclusão, tais como: Tecnologia Assistiva, o currículo, a formação inicial e continuada de docentes, considerando as fontes: o livro Tecnologia Assistiva (2009); Vasconcellos (2009); Resolução da CEB/CNE A formação docente para atuação na educação especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse processo de garantia de direitos poderia ser ratificado nas políticas públicas de atenção às pessoas com deficiência. Todavia, como se percebe na análise feita neste trabalho, ainda falta muito para se chegar numa sociedade livre de barreiras físicas e atitudinais. A atual Política Nacional não contempla as necessidades e anseios desse seguimento populacional que não tem educação básica de qualidade, nem tão pouco uma educação superior que promova igualdade de condições com as demais pessoas. Pode-se afirmar que o Brasil tem sim uma legislação modelo para muitos países, contudo, não tem políticas públicas que traduzem os princípios, as diretrizes, os objetivos e as metas previstas, por exemplo, na Lei Brasileira da Inclusão (Lei 13.146/2015), na qual os artigos de 27º ao 30º prever a inclusão plena e orienta quanto as ações que devem ser realizadas para isso. No que concerne à acessibilidade física (arquitetônica, urbanística, comunicacional, nos transportes e tecnológicas) podem ser superadas, apenas, levando em conta um desenho universal, o qual tem seu conceito fixado na própria LBI/2015.

No que diz respeito ao currículo das instituições de ensino e a formação inicial e continuada deve-se atentar para uma escola que reconheça a diversidade e acolha às diferenças. As novas orientações do Conselho Nacional de Educação corroboram essa ideia quando trata a formação inicial e continuada com preponderância. Precisa-se reconhecer os novos aportes teóricos para se conceituar o currículo e assim elaborar novas políticas públicas de educação que garantam a inclusão plena da pessoa com deficiência. Isso pode se materializar num currículo que integre todos os serviços da Educação Especial no Projeto Político Pedagógico e nesse mesmo planejamento que perceba todos os alunos com suas diferentes especificidades.

Recomenda-se o aprofundamento desse tema em outros estudos, já que ele tem suscitado conflitos e discussões no contexto da sala de aula e no âmbito social pela complexidade que ele representa e pelos desafios que ele traz os docentes e aos executores de políticas públicas educacionais. Além disso, a análise deste estudo no âmbito local só tem a enriquecer os trabalhos nessa área que tem despertado à atenção de educadores, pesquisadores e de outras pessoas que defendem a inclusão em sua essência.

REFERÊNCIAS:

ALGAYER, Micaéli; MOUSSA, Hibráhim Georges Cecyn. A concepção do educador frente à inclusão escolar. 2011. Disponível em: <http://edespecial-neuropsicopedagogia.blogspot.com.br/2011/10/concepcao-do-educador-frente-inclusao.html>. Acesso em: 12 de out. 2016

BRASIL. Lei nº 4004, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. UNESP. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em: 08 de out. 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-

pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 12.ed. São Paulo: ILibertad Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Direitos humanos: o desafio da interculturalidade. 2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf Acesso em: 12 de out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, alfabetização, diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. 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: 12 de out. 2016.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?t=3&z=t&o=22&u1=1&u2=1&u4=1&u5=1&u6=1&u3=34>. Acesso em: out. 2016.

Lanna Júnior, Mário Cléber Martins (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.

LIBÂNEO, José Carlos. [Et Al]. Educação escolar: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCK, Heloisa. [Et Al]. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. A nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 2013.

CAMPELO, Monica. Editorial do fórum 5, [s. d.]. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-old1.pdf> Acesso em: 08 de out. 2016.

Ensino e a aprendizagem de deficientes visuais no Brasil: pessoas e instituições que marcaram a história

Mariana Lemes Teixeira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina.

Andréa Haddad Barbosa

Formada em Pedagogia. Doutora em Educação. Professora no Curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.5

RESUMO

Este texto, de natureza bibliográfica, teve como objetivo historicizar e contextualizar alguns dos aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem de deficientes visuais, dando ênfase a contribuições de algumas personalidades e instituições que marcaram a história. O movimento de inserção e de inclusão do deficiente visual na sociedade foi marcado por um histórico de discriminação e um processo de conquistas, hoje consolidadas, mas resultados de um trabalho longo, obstinado, comprometido e desafiador de pessoas que, por vivenciarem essa situação em suas vidas ou por se sensibilizarem pela condição das pessoas com acometimentos visuais graves, foram inovadoras. A sociedade em geral foi aos poucos tomando consciência dos princípios de inclusão e de sua importância, com isso foi possível despertar a compreensão de olhar o próximo com humanidade, saber que são pessoas capazes de aprender, desenvolver-se e exercer a cidadania plena. A cada dia mais estamos percebendo a inserção dos deficientes visuais em todas as etapas de escolaridade. O conhecimento histórico, que envolve conhecer as bases que influenciaram o ensino institucionalizado de pessoas com deficiência visual, é de grande importância a todos os profissionais de educação.

Palavras-chave: deficiência visual. ensino e aprendizagem. história.

ABSTRACT

This text, bibliographical in nature, aimed to historicize and contextualize some of the aspects related to teaching and learning for the visually impaired, emphasizing the contributions of some personalities and institutions that marked history. The movement of insertion and inclusion of the visually impaired in society was marked by a history of discrimination and a process of achievements, now consolidated, but the result of a long, obstinate, committed and challenging work of people who, by experiencing this situation in their lives or for being sensitive to the condition of people with severe visual impairment, were innovative. Society in general gradually became aware of the principles of inclusion and its importance, with this it was possible to awaken the understanding of looking at others with humanity, knowing that they are people capable of learning, developing and exercising full citizenship. We are increasingly realizing the inclusion of visually impaired people in all stages of schooling. Historical knowledge, which involves knowing the bases that influenced the institutionalized teaching of people with visual impairments, is of great importance to all education professionals.

Keywords: visual impairment. teaching and learning. history.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual em instituições especializadas é algo relativamente novo no Brasil. Fomos fortemente influenciados pelas primeiras iniciativas de instituições originadas na Europa no século XVIII. Em acréscimo a isso, o Sistema Braille de Leitura e Escrita conhecido mundialmente e amplamente utilizado por pessoas com deficiência visual também teve origem no contexto europeu.

A deficiência visual envolve tanto a condição de cegueira quanto a baixa visão (visão subnormal). A diferença entre elas está relacionada a acuidade visual, ou seja, é a capacidade

e a qualidade funcional da visão. De forma simplificada, é o quanto o indivíduo é capaz de enxergar e de distinguir os detalhes espaciais que envolvem a forma, o contorno, a distância etc. Existem testes e parâmetros que identificam a acuidade visual dos indivíduos e são realizados por médicos especializados.

A origem da deficiência visual tem duas naturezas básicas, a congênita e a adquirida. No entanto, as suas causas são muito diversas e associadas a um espectro muito grande de patologias ou acidentes, que envolvem ou comprometem o sistema ocular, a sua estrutura e o seu funcionamento. Essa diversidade torna o processo de ensino e de aprendizagem bastante complexo. Cada indivíduo é único em sua condição e, muitas vezes, isso implica em ações pedagógicas, no uso de materiais e em recursos muito específicos, tornando o ensino e aprendizagem bastante especializado.

Ao longo da história da humanidade temos registros de que os deficientes visuais foram marginalizados e excluídos da sociedade. Em face a essa triste realidade, a fundação das primeiras instituições voltadas para o ensino e aprendizagem de pessoas nessa condição, é um marco extremamente importante, que desencadeou, paulatinamente, uma mudança cultural e possibilitou a integração desses sujeitos na sociedade.

Esse movimento desencadeou o interesse de diferentes pessoas não apenas no sentido de fundar outras instituições especializadas em vários países, mas o estudo, a pesquisa e a criação de leis e de outras políticas públicas que vieram a garantir a inclusão dessas pessoas e o exercício de sua cidadania. Ainda há muito a ser feito, mas os primeiros passos foram dados por pessoas comprometidas e sensibilizadas a essa condição de marginalidade que acometia os indivíduos com problemas visuais mais severos. É sobre isso que trataremos a seguir.

O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE DEFICIENTES VISUAIS: A INFLUÊNCIA EUROPEIA

Há que se mencionar que durante muitos anos na história da humanidade as práticas de exclusão de pessoas com qualquer tipo de deficiência eram, geralmente, muito frequentes e comuns, acreditava-se que o afastamento social era a medida mais coerente a ser seguida, principalmente se tratando de pessoas cegas, estas que muitas vezes eram castigadas ou amaldiçoadas por seus supostos “pecados”.

Embora a exclusão tenha sido uma prática comum, é importante mencionar o estudo de Costa, Picharillo e Paulino (2018) ao ressaltarem que algumas civilizações orientais já possuíam, desde a antiguidade, programas educativos e formativos para indivíduos cegos. Os autores enfatizam que a inclusão das pessoas cegas nas sociedades é variável ao longo da história e das civilizações e, que isso depende das crenças, dos valores e do contexto histórico e cultural de cada sociedade.

Embora os serviços de acolhimento a pessoas cegas tenham sido registrados historicamente em algumas culturas orientais (COSTA; PICHARILLO; PAULINO, 2018). Existem alguns acontecimentos, posterior a essas iniciativas, que ganharam maior visibilidade. Há um episódio na Idade Média, na época das Cruzadas, em que “300 soldados franceses tiveram seus olhos arrancados pelos muçulmanos” (GASPARETTO, 2015, p. 16). Nesse mesmo período, especifi-

camente na década de 1260, foi fundado em Paris o Asilo Quinze –Vingts, que atendeu a esses soldados que perderam a visão e também a outras pessoas cegas francesas que viviam nas ruas da cidade (COSTA, PICHARILLHO, PAULINO, 2018).

A ação do asilo de Quinze Vingts, embora tenha sido de grande importância e de caráter humanizador, considerando o contexto da época, teve uma função assistencialista, auxiliando e acolhendo pessoas cegas. Essas medidas foram e ainda são importantes uma vez que suprem as pessoas das necessidades básicas mais elementares, mas não possibilita ao indivíduo as condições de convívio pleno na sociedade.

Com o fortalecimento do Cristianismo, a pessoa com deficiência visual passa a ser vista por outras perspectivas, uma delas é a crença de que foi destinada por Deus a nascer assim, essa atribuição lhe era feita para esclarecer o motivo de não possuir o sentido da visão. O ser humano começa a ser visto como algo de grande valor e todos passam a ser reconhecidos como criação de Deus (COSTA, PICHARILLHO, PAULINO, 2018; GASPARETTO, 2015).

Apesar dessa mudança de entendimento promovida pelo Cristianismo, que fez com que parte das sociedades manifestassem sentimentos de proteção e acolhimento pelas pessoas cegas, a desvalorização e o tratamento desigual ainda permaneceu. E, em alguma medida, ainda permanece no sentido de que até o momento presente há preconceitos e não há a totalidade de pessoas cegas recebendo uma educação adequada, de qualidade e se realizando profissionalmente.

As mudanças ocorrem em seu próprio tempo e dentro de um processo, que muitas vezes é longo. Os cidadãos foram se informando e adquirindo conhecimentos acerca da anatomia humana e de suas complexidades, desse modo, foi possível avançar no aspecto educacional, voltado para a necessidade de atender integralmente pessoas visualmente limitadas.

Como parte desse percurso, foram gradativamente sendo fundados institutos especializados em alguns países. Vale destacar a contribuição importante da primeira escola para cegos no mundo, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris no ano de 1784, na capital da França, que teve como expoente Valentin Haüy, inicialmente conhecido como professor de caligrafia, tinha vasto conhecimento na área das letras, dominava os idiomas: hebraico, latim e grego, foi intérprete, professor de caligrafia e também paleontólogo (NOGUEIRA, 2005).

Valentin Haüy dedicou parte de sua vida ao trabalho com pessoas cegas, trazendo visibilidade e reconhecimento histórico para sua trajetória, que ficou reconhecida como um dos primeiros registros na humanidade a despertar interesse pela vida desse grupo de indivíduos excluídos da sociedade. Embora esse legado histórico de Valentin Haüy seja de grande importância e de reconhecimento mundial, é importante voltar a citar o estudo de Costa, Picharillo e Paulino (2018) que mencionaram iniciativas educacionais importantes em prol dos deficientes visuais em sociedades orientais em períodos históricos anteriores. Talvez, por terem escassos registros, acabam por não ganhar muita visibilidade.

Conforme relata Nogueira (2005), o interesse de Valentin Haüy com o ensino e aprendizagem de pessoas cegas começou quando ele estava na praça Luiz XV, em Paris, e notou que algumas pessoas cegas tocavam instrumentos musicais desafinados em busca de ganhar alguma gorjeta e foram tratadas com desrespeito e deboche. Isso lhe causou imensa indignação, então, passou a reivindicar e a conscientizar a sociedade em benefício desses que eram visual-

mente limitados.

Nas palavras escritas por Valentin Haüy;

[...] farei que os cegos leiam, colocarei em suas mãos livros impressos por eles mesmos e traçaráo os caracteres usuais e lerão a sua própria escritura. (MARTÍNEZ, 2000 *apud* LEAL, 2013, p. 62)

Nogueira (2005) afirma que Valentin Haüy fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, a primeira escola para cegos no mundo, que, inicialmente, adotou um sistema de escrita compreendido por meio do tato, porém, lamentavelmente Haüy foi afastado de seu Instituto, que se tornou posse Estadual e teve o nome alterado para Instituto dos Trabalhadores Cegos. Porém, durante a gestão de Valentin Haüy no insituto, ele teve a oportunidade de conviver com um célebre aluno, que ficou mundialmente conhecido.

Louis Braille nasceu na cidade de Coupvray, localizada na França, no dia 4 de janeiro de 1809, desde bem pequeno, ele ajudava seu pai na oficina, onde infelizmente ocorreu um acidente que lhe tirou a visão. Por um descuido, feriu o olho esquerdo enquanto tentava perfurar uma parte do couro com um objeto pungente, gerando uma infecção seguida de hemorragia, e que por falta de suporte médico adequado e demais recursos de urgência, posteriormente foi afetado o outro olho, lhe causando a cegueira total, mesmo passando por profissionais oftalmologistas, não houve a recuperação das córneas devido ao avanço da infecção (ABREU *et al.*, 2008).

Apesar de perda da visão precocemente, Louis Braille sempre foi dedicado e tinha um intelecto fascinante, surpreendendo seus educadores da escola regular que frequentou como ouvinte por dois anos. Esse foi um dos motivos, que fez com ganhasse recursos financeiros para poder estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, que seguia o sistema linear implementado de Valentin Haüy, que era referência de leitura para cegos na época (ABREU *et al.*, 2008).

O instituto, nesse período, passava por dificuldades financeiras. Tal fato, contribuiu com a falta de livros e de outros materiais adequados. Soma-se a isso as limitações do método de ensino utilizado na escola que não promovia um maior domínio e autonomia da leitura e da escrita pelas pessoas com deficiência visual. Todos esses fatores e desafios, despertaram em Louis Braille uma preocupação e o interesse de criar um sistema de leitura e de escrita mais apropriado (ABREU *et al*, 2008).

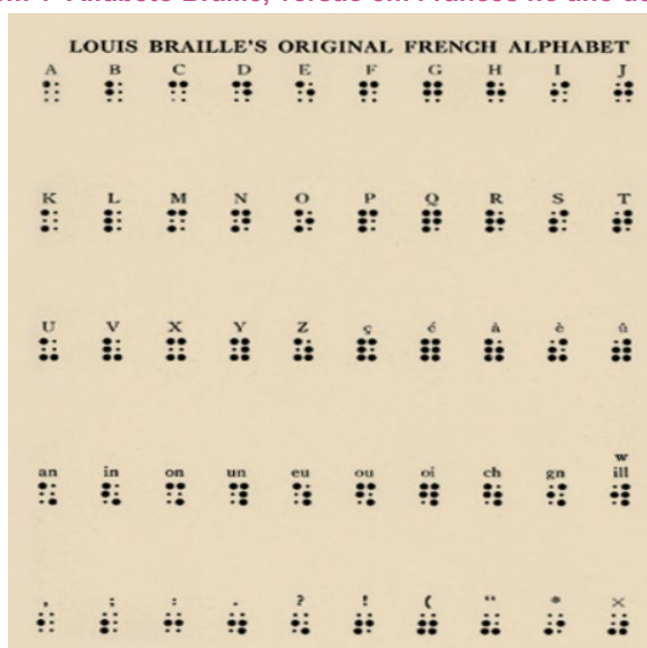
Para entender a origem do Sistema Braille de leitura e escrita, é necessário nos reportarmos ao militar Charles Barbier de la Serre, que inventou um mecanismo de comunicação noturna para a artilharia. Tal sistema, permitia aos soldados se comunicarem à noite através do tato. Não havia, nesse momento, o propósito de utilizar esse recurso para auxiliar na aprendizagem de pessoas cegas. O sistema não foi muito bem aceito entre os militares, considerado de complexo entendimento. Durante um período, Barbier fez adaptações ao seu sistema inicial e divulga no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, o seu alfabeto com 12 pontos em relevo, distribuídos em duas colunas de 6 pontos verticais, denominado de Grafia Sonora (ABREU *et al*, 2008, ROCHA, 1992)

Apesar da necessidade de aprimoramento, o sistema foi bem aceito no Instituto de Paris, porém não bem aceitas foram as sugestões de melhorias. Louis Braille em 1821, estava entre os alunos que conheceram o então sistema de Charles Barbier, aprendeu rapidamente utilizá-lo,

mas ao longo de sua prática, notou algumas dificuldades e teve a iniciativa de expor e apresentar aperfeiçoamentos, mas Barbier se negou a atender suas propostas (ABREU *et al.*, 2008). Entre as limitações encontradas estão: o não possibilitar o conhecimento da ortografia por parte dos deficientes visuais; o sistema era fonético, no qual os sinais representavam sons; não havia pontuação, acentos, notação musical e símbolos matemáticos; a organização em 12 pontos em relevo dificultava a rápida leitura pelo tato, além de proporcionar um número muito grande de combinações o que tornava o sistema complexo. (ROCHA, 1992)

Foi então que Louis Braille, se esforçou diariamente, até atingir o resultado que buscava. Aos 15 anos de idade, inventou o alfabeto Braille, composto de um sistema tátil de seis pontos em relevo. Ao todo são 63 combinações que representam numerais, letras alfabeto, acentuação e variados símbolos acessíveis apenas pelo tato do dedo indicador (ROCHA, 1992). O novo método Braille de leitura e escrita atingiu resultados satisfatórios entre os alunos do Instituto, que por sua vez obtiveram um feito revolucionário e facilitador no processo de aprendizagem. Este sistema de leitura e de escrita passou por um processo de transformações, mas sempre sendo adaptadas para aproximar as pessoas cegas do contexto da realidade, assim como as pessoas que enxergam.

Imagem 1- Alfabeto Braille, versão em Francês no ano de 1824.



Fonte: Wikimedia Commons¹ (2014)

Esse movimento, dotado de acontecimentos e personalidades marcantes, em prol de atender e de contribuir com o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, iniciado na França, foi influenciando outros contextos ao redor do mundo. No Brasil, as primeiras instituições voltadas para esse público tiveram por base os conhecimentos e vivências do Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris e a inestimável contribuição de Louis Braille.

¹ Imagem em Creative Commons e de Domínio Público. Disponível em: commons.wikimedia.org/wiki/File:First_version_French_braille_code_c1824.jpg

PERSONALIDADES MARCANTES E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PARA DEFICIENTES VISUAIS NO BRASIL

A influência do contexto europeu chega no Brasil no século XIX. É importante ressaltar que ainda nessa época, parte das crianças com qualquer tipo de deficiência eram deixadas nas portas de igrejas e conventos, passando a serem cuidadas por religiosos que ali frequentavam. Posteriormente, essas crianças passaram a serem atendidas nas Santas Casas de Misericórdia ao redor do Brasil, mais precisamente nas cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, passando a receber os cuidados necessários, de modo a atender suas necessidades básicas até uma determinada idade (LEÃO JÚNIOR; GATTI, 2016).

Vale ressaltar que nesse período houve uma iniciativa importante, embora não tenha logrado de êxito. Em 29 de agosto de 1835 ocorreu na Assembleia Geral Legislativa, na cidade do Rio de Janeiro, a apresentação de um projeto que teve como objetivo o reconhecimento e a possibilidade de sistematização da educação para deficientes, foi defendido que cada província deveria dispor de um professor primário para atender estudantes cegos, surdos e mudos. De modo geral, havia a proposta de garantir, em alguma medida, o ensino primário como direito de todas as pessoas. Mesmo tendo como respaldo a Lei 15 de outubro de 1827², o projeto não foi aprovado, adiando o acesso ao ensino a essas pessoas (LEÃO; SOFIATO, 2019).

Uma instituição de ensino que atendesse aos deficientes visuais demorou para ser concretizada. Destacam-se nessa trajetória duas importantes personalidades. Entre elas está José Álvares de Azevedo, que foi o primeiro professor cego no Brasil e também foi disseminador do Sistema Braille, que aprendeu no período em que estudou em Paris. O outro defensor da causa foi o doutor José Francisco Xavier Sigaud, nascido em Marselha, França, médico cirurgião no Brasil. O elo de ligação entre eles foi a filha do Dr. Sigaud, que era cega e aluna de José Alvarez de Azevedo (LEÃO; SOFIATO, 2019).

Em virtude do grande progresso da filha do Dr. Sigaud, o professor Alvarez de Azevedo foi apresentado ao Imperador para expor a sua proposta da criação de um instituto voltado para o ensino e aprendizagem de pessoas cegas, no Rio de Janeiro. Tal fato foi recebido com muito interesse e teve a sua aprovação. Entretanto, os trâmites legais para a efetivação do instituto foram muito demorados. Somente em 1854 é que foi criado, oficialmente, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto n° 1.428, de 12 de setembro. Apesar de suas contribuições e perseverança para este feito, infelizmente o professor José Álvares de Azevedo veio a falecer seis meses antes da grande inauguração, em decorrência de tuberculose e um tumor que vieram a lhe comprometer severamente (LEÃO; SOFIATO, 2019).

Leão e Sofiato (2019) afirmam que para compor o corpo administrativo, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos teve a presença de José Francisco Xavier Sigaud, ocupando cargo de médico e diretor. Ele foi ativo em sua gestão até a data de seu falecimento e, conseqüente, substituição por Cúdio Luis da Costa, também médico que exerceu suas funções até o ano de 1869, até que veio também a falecer. Quem passou a assumir seu cargo foi o professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães, que já lecionava no Instituto há cerca de três anos, ministrava as disciplinas de Ciências Naturais e Matemática, também foi tesoureiro.

Essas ações em prol da inserção e da inclusão de pessoas com deficiências em contex-

² Lei que dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

tos escolares específicos são um marco histórico de grande importância e, ao longo dos anos, essas instituições foram sendo fundadas em diferentes cidades e estados brasileiros. No quadro abaixo, apresentaremos algumas fundações voltadas para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, após a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Quadro 1 - Algumas instituições de ensino para deficientes visuais no Brasil³

Ano	Cidade/Estado	Nome da Instituição
1905	Rio de Janeiro –RJ	Escola Rodrigues Alves
1925	Belo Horizonte –MG	Instituto São Rafael
1928	São Paulo - SP	Instituto dos Cegos Padre Chico ⁴
1939	Curitiba - PR	Instituto Paranaense dos Cegos ⁵
1941	Porto Alegre	Instituto Santa Luzia ⁶
1942	Salvador - BA	Instituto dos Cegos da Bahia ⁷
1942	Uberaba -MG	Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba ⁸
1946	São Paulo - SP	Fundação para o Livro do Cego no Brasil ⁹
1947	São Paulo - SP	Biblioteca Louis Braille ¹⁰
1978	São Paulo - SP	ADEVA - Associação de Deficientes Visuais e Amigos ¹¹

Fonte: próprio das autoras

Este quadro não é revelador de todas as instituições que foram sendo fundadas nas mais diferentes cidades do Brasil ao longo dos anos. No entanto, ele expressa um movimento crescente de instituições voltadas para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Cada qual possui uma história e personalidades que fizeram a diferença e que se engajaram nesses projetos, tornando-os realidade.

Todas as instituições acima citadas fizeram e, grande parte delas, continuam fazendo um trabalho de grande relevância para a sociedade. Para essa pesquisa, optamos por ressaltar o trabalho do Instituto Benjamin Constant (antigo Imperial Instituto dos Meninos Cegos) e a Fundação Dorina Nowill.

Instituto Benjamin Constant: uma história de dedicação ao ensino e aprendizagem de deficientes visuais

O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma referência em estudo e formação docente para os atendimentos de pessoas com deficiência visual, é uma instituição pioneira. Cabe lembrar que, historicamente, a deficiência visual passou a ser atendida no Brasil em 1854 pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos que, a partir do ano de 1891, passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant (IBC). A instituição ainda permanece em plena atividade, o atendimento é realizado continuamente, abordando práticas de ensino e adaptações voltadas para o acompanhamento de pessoas visualmente comprometidas parcial ou severamente (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2020, on-line).

³ O quadro foi elaborado pelas autora tendo por base pesquisas na internet e as referências de Mazzota (2011), Leão Júnior e Gatti (2016), Abreu et al (2008), Garcia (1998) entre outros.

⁴ <http://padrechico.org.br/instituto-de-cegos-padre-chico/>

⁵ <https://www.novoipc.org.br/institucional/historia>

⁶ <https://isl-rs.com.br/nossa-historia/>

⁷ <http://www.institutodecegosdabahia.org.br/institucional/historia/>

⁸ <http://sixweb.com.br/icbc/node/32>

⁹ <https://www.fundacaodorina.org.br/>

¹⁰ http://www.centrocultural.sp.gov.br/livreacesso/biblioteca_braille.html

¹¹ <https://www.adeva.org.br/quemsomos/historico.php>

Além disso, o instituto realiza um trabalho que orienta e oferece suporte às instituições, se compromete com a pesquisa acadêmica e a extensão na área da Educação Especial, contribuindo com a disponibilização de materiais para pesquisa e confecção de livros e revistas em Braille.

Conjuntamente, contribui para a área oftalmológica:

Ao longo dos anos, o IBC tornou-se também um centro de pesquisas médicas no campo da Oftalmologia, possuindo um dos programas de residência médica mais respeitados do País. Através desse programa, presta serviços de atendimento médico à população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2020, on-line)

Vale destacar que o IBC possui um Departamento de Estudos e Pesquisas Médicas e Reabilitação (DMR) que promove o atendimento oftalmológico, atuando de forma preventiva como também realizando diagnósticos e organizando programas de reabilitação para pessoas com problemas que afetam de forma significativa a visão. Um estudo realizado por Costa Filho e Berezovsky (2005) revela que o IBC oferece um atendimento amplo que concilia parte médica e pedagógica, auxilia na capacitação profissional de médicos e contribui significativamente para a inclusão dos deficientes visuais na sociedade. É inegável a contribuição e a importância do trabalho que o IBC vem desenvolvendo ao longo da sua história. Assim como ele outras instituições merecem destaque.

Fundação Dorina Nowill e os materiais especializados

Em 1946, dá-se início a uma outra iniciativa importante que foram as primeiras atividades da Fundação para o Livro do Cego no Brasil. Tal feito, foi idealizado por Dorina de Gouvêa Nowill e um conjunto de amigas, o objetivo inicial era o de produzir livros em Braille como também contribuir para a inclusão de pessoas com problemas visuais, que envolviam a baixa visão e a cegueira (ABREU *et al.*, 2008).

Dorina ficou cega aos dezessete anos e, nessa época, as pessoas com problemas visuais mais severos ou limitantes tinham a sua vida restrita ao ambiente familiar e pouquíssimo acesso a vida fora desse contexto. Ela foi uma grande ativista em busca de oportunizar maior autonomia, independência e na busca de garantia de direitos à educação para as pessoas com deficiência visual (FUNDAÇÃO DORINA NOWIL, 2018)

No período de 1961 a 1973, Dorina dirigiu o primeiro órgão nacional voltado a promover a educação e a reabilitação de pessoas com deficiência, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em sua gestão, foram criados serviços de educação de cegos em todo o Brasil, e realizados diversos eventos e campanhas para a prevenção da cegueira. (FUNDAÇÃO DORINA NOWIL, 2018, p. 8)

Essa, entre as muitas outras ações, foram a marca deixada por Dorina em sua trajetória, que contribuiu de forma muito expressiva para o acesso do deficiente visual na sociedade. A sua iniciativa idealizada em 1946, hoje é denominada de Fundação Dorina Nowill para Cegos. A instituição, que além da produção de livros em Braille, possui um acervo da Biblioteca Circulante do Livro Falado, a Dorinoteca com mais de 4.000 títulos, um Centro de Memória aberto a comunidade, oferta cursos de formação profissional tanto para professores quanto para indivíduos com deficiência visual capacitando-os para o mercado de trabalho, possui vários projetos e serviços de apoio a inclusão (FUNDAÇÃO DORINA NOWIL, 2018).

Defender a inclusão de indivíduos com deficiência visual em uma sociedade em que eles eram considerados, de certa forma, “invisíveis” ou pouco capazes, não foi um feito fácil e exigiu de pessoas, como Dorina e muitas outras, um trabalho comprometido, obstinado, persistente e desafiador. Os acontecimentos até então relatados referem-se a personalidades e instituições que possuem grande destaque no Brasil e internacionalmente. No entanto, outras iniciativas que são mais locais e que estão presentes em diferentes municípios brasileiros são de grande relevância para esse processo de inclusão do deficiente visual. Não é possível listar todas neste espaço, pois são muitas. No entanto, iremos relatar um pouco sobre Carlos Roberto Miranda e o instituto que leva seu nome.

O Instituto Roberto Miranda: uma história de amor ao próximo e filantropia

Com o passar dos anos, em muitas cidades brasileiras, foram sendo criados institutos voltados para a educação de pessoas com deficiência visual. Em Londrina, em 1965, foi fundada uma instituição filantrópica voltada para esse objetivo. Inicialmente, recebeu o nome de Instituto Londrinense de Instrução e Trabalho para Cegos, fundada por um grupo católico. Apesar da iniciativa ser de grande valia para a sociedade, o instituto permaneceu sem muitas ações durante um bom tempo (INSTITUTO ROBERTO MIRANDA, s/d).

Foi em 1977 que, Carlos Roberto Miranda, assume a liderança da instituição, e esta passa por processo de reorganização. Ao se envolver nessa nova realidade, é despertado em Carlos Roberto um sentimento muito grande de envolvimento e altruísmo, pelos quais empenhou 35 anos de sua vida em prol desse projeto. Em homenagem a esse homem que se dedicou com tanto empenho ao ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual foi que esse espaço passou a ser denominado de Instituto Roberto Miranda (INSTITUTO ROBERTO MIRANDA, s/d).

De acordo com informações coletadas no Instituto Roberto Miranda em 2019, por meio de uma visita, a escola conta com aproximadamente 180 estudantes de diferentes idades, possui uma infraestrutura bem montada e equipe de profissionais preparada para realizar o atendimento e acompanhamento de alunos comprometidos nos seguintes aspectos:

- Reabilitação da pessoa com deficiência visual e outras deficiências associadas;
- Dificuldade de mobilidade (atrofia) e/ou locomoção (transporte);
- Problemas psicológicos relacionados a condição física, sociocultural/econômica (auto-estima);
- Problemas oriundos do seu nascimento (audição, fala, cognição);
- Oferta apoio escolar, tais como: estimulação precoce, Educação de Jovens e Adultos (EJA), informática especializada, artes, música, projetos de Dança, judô e atletismo.

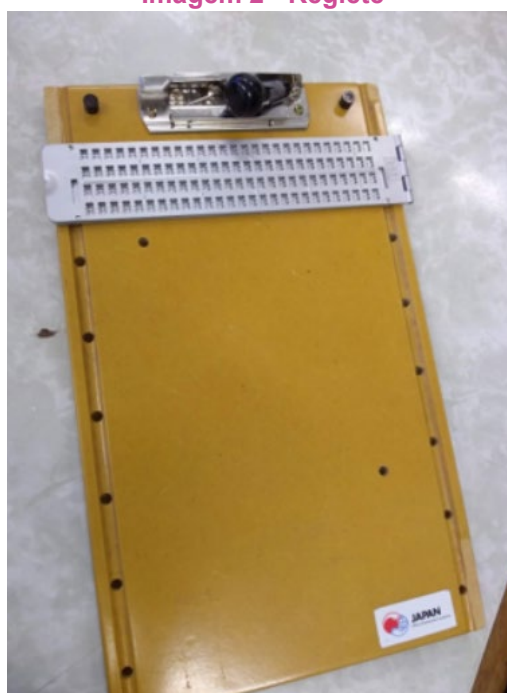
Muitos dos alunos que frequentam o instituto também estão matriculados em escolas regulares da Educação Básica. O trabalho dessas instituições especializadas torna-se extremamente importante no sentido de estabelecer parcerias e diálogos entre as escolas para viabilizar uma ação mais efetiva. Além do atendimento especializado na própria instituição, também fazem um trabalho itinerante visitando e auxiliando as escolas que recebem alunos nessa condição. Em acréscimo a isso, auxiliam as famílias dessas pessoas.

Quando se fala em inclusão de pessoas com deficiência visual é preciso ter em mente que é um trabalho multidimensional e multidisciplinar que envolve a ação de vários profissionais e vários espaços nos quais o deficiente visual frequenta, como exemplo: casa, escola e local de trabalho. É uma assessoria e um atendimento prestado tanto para a criança, desde a mais tenra idade, como para o adulto.

Nesses espaços encontramos a presença daquilo que foi construído historicamente de forma pioneira e que hoje faz parte do cotidiano dessas instituições especializadas, tais como o ensino e aprendizagem do alfabeto em Braille, máquina de escrever em Braille, a punção e o reglete, os livros e os materiais produzidos pela Fundação Dorina Nowill entre outros.

Apesar das inúmeras tecnologias assistivas que permitem a leitura de documentos, de livros e de outros materiais escritos, o aprendizado do sistema Braille de leitura e escrita ainda é fundamental para dar autonomia e independência ao deficiente visual. As regletes também foram inventadas por Louis Braille e é um material ainda muito utilizado e que permite a pessoa com deficiência visual escrever os símbolos em Braille. O material pode ser confeccionado em metal ou plástico, podendo ter tamanhos diferenciados, entre as duas placas que o compõem é fixado um papel. Com o instrumento de punção, o deficiente visual vai fazendo nos pequenos retângulos vazados (ABREU *et al*, 2008). A imagem abaixo não é a reglete original criada por Braille, mas uma de suas diferentes versões.

Imagem 2 - Reglete



Fonte: acervo próprio das autoras (2019)

Um outro instrumento muito importante é a máquina de escrita em Braille, constituindo como uma outra possibilidade de fazer esses registros. As máquinas possuem seis teclas que permitem a criação dos símbolos, similar a antiga máquina de escrever. Ao toque das teclas vai se produzindo os símbolos em relevo. Existem várias versões de máquinas de escrever em Braille, mas a primeira delas foi criada em 1892. (ABREU *et al*, 2008)

Imagem 3 - Máquina de escrita em Braille



Fonte: acervo próprio das autoras (2019)

Esses e muitos outros materiais tornam a vida das pessoas com deficiência visual mais inclusiva. Além de todo o recurso material utilizado, as necessidades do deficiente visual vão além disso, pois envolve um trabalho de vários profissionais que buscam tornar essa pessoa apta a percorrer novos espaços e a ter diferentes vivências para promover o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo bibliográfico, que teve como objetivo historicizar e contextualizar alguns dos aspectos relacionados ao ensino e a aprendizagem de deficientes visuais, não pretendeu ser exaustivo de forma a contemplar todas as personalidades e instituições que contribuíram e ainda contribuem para tornar a vida dos deficientes visuais mais inclusiva e mais plena. Tal feito, envolveria as inúmeras instituições locais e o trabalho de muitas pessoas nas mais diferentes funções e especialidades. Ao estudar a histórica, que envolve as bases do que hoje está consolidado como direito, é de extrema importância tanto para que esse movimento em prol da inclusão do deficiente visual continue a agregar melhores condições de acesso e de permanência na escola como também a garantir melhorias na qualidade de ensino e de aprendizagem.

Ao longo da história da humanidade temos registros de que os deficientes visuais foram marginalizados e excluídos da sociedade. O trabalho árduo de quem fundou as primeiras instituições, metodologias e materiais voltados para o ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência visual, é um marco extremamente importante, que desencadeou, paulatinamente, uma mudança cultural que possibilitou a integração desses sujeitos na sociedade e a garantia de seus direitos. Mas esse movimento não se encerrou em algum momento da história, ao contrário, ele continua de forma muitas vezes anônima, no trabalho de inúmeros profissionais e nas diversas instituições espalhadas pelo Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Elza Maria de Araujo Carvalho; *et al.* Braille!? O que é isso?. 1.ed. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, Série Dorina Nowill. 2008.
- COSTA FILHO, Helder Alves da; BEREZOVSKY, Adriana. Análise crítica do desempenho evolutivo da visão subnormal no Instituto Benjamin Constant. Arq. Bras. Oftalmol, 68 (6), dez 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abo/a/vDcWMSBRGzdVF8jHw9jDt6Q/?lang=pt>. Acesso em: 20 dezembro 2021.
- COSTA, Ailton Barcelos da; PICCHARILLO, Alessandra Daniele Messali ; PAULINO, Vanessa Cristina. O processo histórico de inserção social da pessoa cega: da Antiguidade à Idade Média. Revista Educação Especial, v. 31, n. 62, p. 539-550, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24092> Acesso em: 24 fev. 2021.
- FUNDAÇÃO DORINA NOWILL. Relatório Anual 2018. Disponível em: file:///C:/Users/DEIA/Documents/DISCIP%20DE%20GEOGRAFIA/TCC/Relatorio_Completo_2018%20Dorina%20Nowill.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica. Caderno CEDES, Campinas, v. 19, n. 46, setembro, 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acessado em: 12 de fevereiro de 2021.
- GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire. História e retrospectiva da deficiência visual. Boletim da FCM - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, v. 10, n. 4, p. 16 - 17, 2015. Disponível em: https://issuu.com/imprensafercm/docs/boletim_fcm_2015_v10_n4. Acesso em: 27 abr. 2020.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. IBC. 2020. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/o-ibc>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Louis Braille, o inventor. 2018. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/fique-por-dentro/676-louis-braille-o-inventor>. Acesso em: 18 de jan. 2020
- INSTITUTO ROBERTO MIRANDA. História do Instituto Roberto Miranda. s/d. Disponível em: <https://institutorobertomiranda.org.br/index.php/historia-do-instituto-roberto-miranda/>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- INSTITUTO ROBERTO MIRANDA. Londrina, s/d. Disponível em :<http://institutorobertomiranda.org.br/>. Acesso em: 16 fev. 2020
- LEAL, Daniela. Compensação e cegueira: um estudo historiográfico. 2013. 264p. Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo, 2013.
- LEÃO JÚNIOR, Wandelcy; GATTI, Giseli Cristina do Vale. História de uma instituição educacional para o deficiente visual: o Instituto do Brasil Central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959). História da Educação (on-line), Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 389-409, Set./dez, 2016.
- LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: revisitando a história. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v.25, n. 2, p. 283-300, Abr./jun. 2019.

NOGUERA, JJ. Valentin Hauy. Espanha: Arch Soc Esp Oftalmol, 2005. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0365-912005001200014&lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2020

ROCHA, Hilton. Imprensa Braille. Arquivos Brasileiros de Oftalmologia, São Paulo, v. 55, n. 4, p. 150 – 159, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/abo/v55n4/0004-2749-abo-55-04-0150.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2020.

Aspectos históricos e conceituais relacionados ao atendimento educacional de pessoas com deficiência

Cristiana Laurindo

Rudney da Silva

Letícia Carneiro Aguiar

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.6

RESUMO

A compreensão de aspectos históricos e conceituais envolvidos no atendimento educacional de pessoas com deficiência pode contribuir para alguns superação de lacunas que ainda persistem na inclusão brasileira. Assim, este estudo tem como objetivo central analisar algumas trajetórias do atendimento prestado às pessoas com deficiência ao longo da história, desde as sociedades primitivas, passando pela antiguidade, modernidade e até os dias atuais nos cenários mundial, brasileiro e em especial do estado de Santa Catarina. Para tanto, este estudo foi realizado por meio de uma revisão narrativa da literatura, realizada a partir de um estudo bibliográfico e documental. A identificação, seleção e análise das obras identificadas foi orientada por quadro operacional de indicadores constituído de duas categorias principais: a) Aspectos Históricos; b) Aspectos Conceituais. A análise das informações também foi orientada pelo quadro operacional, utilizando técnicas elementares da análise de conteúdo, neste caso, das ferramentas de unidades de significância e reagrupamento temático, e tratadas intencionalmente por uma compreensão dialética das informações. Com base nas análises empreendidas, pode-se verificar que as pessoas com deficiência receberam ao longo da história tratamentos diferenciados que refletiram e ainda continuam espelhando as condições econômicas, políticas e sociais típicas de cada sociedade. Pode-se verificar ainda que os atendimentos educacionais passaram por fases desde a segregação escolar até a inclusão educacional e que o conceito de deficiência reflete as transformações históricas compatíveis com a visão de mundo, de sociedade e de homem inerente a cada local e época.

Palavras-chave: educação. deficiência. atendimento. aspectos históricos. aspectos conceituais.

ABSTRACT

Understand the historical and conceptual aspects involved in the educational attendance of people with disabilities can contribute to overcoming gaps that still persist in Brazilian inclusion. Thus, this study aims to analyze some trajectories of educational treatment provided to people with disabilities throughout history, from primitive societies, through antiquity, modernity and to the present day in the world, Brazilian and especially in the state of Santa Catarina. Therefore, this study was carried out through a narrative review of the literature, carried out from a bibliographical and documentary study. The identification, selection and analysis of the identified works was guided by an operational framework of indicators consisting of two main categories: a) Historical Aspects; b) Conceptual Aspects. The analysis of the information was also guided by the operational framework, using elementary techniques of content analysis, in the present study, of the tools of significance units and thematic regrouping, intentionally treated by a dialectical understanding of the information. Based on the analyzes undertaken, it was possible to verify that people with disabilities have received, throughout history, different treatments that reflected and still continue to reverberate at the economic, political, and social conditions typical of each society. It can also be seen that educational services have passed through phases ranging from school segregation to educational inclusion and that the concept of disability reflects the historical transformations compatible with the vision of the world, society, and man inherent to each place and time.

Keywords: education. disability. services. historical aspects. conceptual aspects.

INTRODUÇÃO

As exigências instituídas pelas sociedades contemporâneas têm determinado novos padrões de produtividade e competitividade e as formas constituídas para resolver estas situações têm aumentado a demanda por conhecimentos e informações decorrentes principalmente da educação. Neste sentido, a educação pode ser considerada um componente essencial das estratégias de desenvolvimento social, político e econômico e suas questões têm assumido papel central nos debates governamentais que se materializam nas políticas públicas elaboradas nas últimas décadas. (SHIROMA, 2011) Contudo, no âmbito social, algumas realidades educacionais resistem negativamente impondo realidades estigmatizadoras, discriminatórias e em muitos casos, inclusive, segregadoras, como já ocorreu na educação especial.

Neste sentido, as políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com deficiência devem ponderar estas resistências a partir da compreensão das lentas mudanças de paradigmas educacionais que podem se prolongar por décadas. Assim, entender esta realidade pode auxiliar na superação de problemas educacionais que ocorrem cotidianamente e que potencializam algumas das dificuldades existentes, como o desgaste da carreira docente, os baixos salários, a degradação das estruturas físicas, as aprovações compulsórias, o distanciamento dos conteúdos à realidade, a violência e o afastamento familiar, agravando-se sobremaneira com a realidade inerente à inclusão de alunos com deficiência (SANFELICE, 2006).

Já no âmbito jurídico, no Brasil, existem várias legislações nacionais, estaduais e municipais de apoio à educação de pessoas com deficiência, como por exemplo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que determina, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996) regulamenta, que o Estado deve assegurar na educação básica o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹. Contudo, apesar de constituir crime, punível com multa e reclusão de um a quatro anos, o ato de 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 (BRASIL, 1989), pode-se verificar que as escolas até disponibilizam vagas a este alunado, porém, algumas apresentam realidades pedagógicas que não facilitam, e em muitos casos dificultam o desenvolvimento de alunos com deficiência (LEONARDO, BRAY e ROSSATO, 2009), contrariando assim, a legislação vigente no Brasil que não permite este tipo de diferenciação (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; CURY e FERREIRA, 2010a; CURY e FERREIRA, 2010b).

Deve-se apontar que muitas destas situações já foram superadas em inúmeros países, como por exemplo, na Alemanha, pois segundo Beyer (2004), o governo alemão desde a década de 1970 já não separava alunos sem e com deficiência e não os classificava conforme suas deficiências, mas os atendia segundo o princípio da vida em comum, o que permitia revelar as falhas pedagógicas que deveriam ser corrigidas no processo educacional oferecido já desde aquele período. Beyer (2004) assinala ainda, que uma das garantias no modelo inclusivo alemão se sustenta na garantia de oferecimento do Segundo Professor orientada por uma formação especializada e uma atuação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada aluno.

Portanto, destaca-se que a compreensão de aspectos históricos e conceituais envolvidos no atendimento de pessoas com deficiência, pode auxiliar na superação de estigmas e situa-

1 Termo adotado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que representava à época os avanços conceituais (SASSAKI, 2005), e que atualmente é designado por “pessoa com deficiência”, ou ainda, de maneira mais específica no âmbito educacional, por “aluno com deficiência”.

ções discriminatórias que ainda persistem na realidade educacional brasileira. Deste modo, este artigo tem como objetivo central analisar algumas trajetórias do atendimento prestado às pessoas com deficiência ao longo da história humana, desde as sociedades primitivas, passando pela antiguidade e modernidade, até os dias atuais nos cenários mundial, brasileiro e em especial do estado de Santa Catarina. O estado de Santa Catarina foi selecionado por se tratar de uma das unidades federativas brasileiras com um dos sistemas de ensino mais antigo e adiantado de atendimento educacional à pessoa com deficiência (NUNES, 2008).

MÉTODO

Este artigo foi delineado como uma revisão narrativa da literatura, pois este tipo de estudo pode ser considerado como pesquisas que utilizam fontes de informações bibliográficas para fundamentar teórica e cientificamente um determinado objetivo (ERCOLE, MELO e ALCOFORADO, 2014). Cordeiro *et al.* (2007) destaca que a revisão narrativa permite análises de temáticas mais abertas que nem sempre são possíveis de serem investigadas de formas muito específicas.

Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico e documental (LAVILLE e DIONE, 1999; RICHARDSON, 1999), pois se buscou as bases teóricas das análises empreendidas na literatura especializada e na regulamentação jurídica brasileira, principalmente, nas áreas de educação e educação especial tanto disponíveis em livros quanto em artigos científicos disponíveis em bases de dados de acesso público e no idioma português. A identificação, seleção e análise das obras identificadas foi orientada por meio do quadro operacional de indicadores construído especificamente para este artigo (LAVILLE e DIONE, 1999), como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1- Quadro Operacional da Pesquisa

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TEMAS
Aspectos Históricos	Cenário Mundial	Realidades sociais; Realidades culturais; Tipos de atendimento; Fragmentos históricos (Pré-História; Idade Média; Idade Moderna)
	Cenário Nacional	Fragmentos históricos (Período colonial; Período imperial); Início atendimento brasileiro; Bases Constitucionais; Institucionalização; Integração; Inclusão
	Cenário Regional	Atendimento público em educação especial; Instituição de referência; Realidades regionais; Políticas públicas de educação especial e inclusiva
Aspectos Conceituais	Questões Gerais	Categorização; Conceitualização; Influências sócio-históricas
	Questões Específicas	Estigmatizações dos termos; Tecnificação dos termos; Usos coloquiais

A análise das informações foi realizada com o apoio do quadro operacional, utilizando técnicas elementares da análise de conteúdo, neste caso, das ferramentas de unidades de significância e reagrupamento temático (BARDIN, 2001). As temáticas em tela foram apresentadas em dois grandes tópicos, neste caso, relacionado aos aspectos históricos e conceituais relacionados a deficiência.

As informações foram tratadas por meio da análise do conteúdo em uma compreensão

dialética, a qual permitiu estabelecer relações entre as categorias a priori e a posteriori as quais foram inseridas no quadro operacional. Segundo Zago (2013, 114-115), a compreensão dialética procura “[...] o significado do real na atuação histórica, concreta e material das pessoas. É na história que os seres humanos engendram e significam o mundo ao seu redor. [...]”. Wachowicz (2001) aponta ainda, que o “[...] ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é [...]”, sendo que a compreensão do objeto em estudo deve considerar a totalidade do processo de acordo com a intencionalidade do estudo, podendo estabelecer assim, as bases teóricas para sua transformação.

FRAGMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Cenário Mundial

Considerando que, de acordo com Martins (2008, p. 25), é característica de uma concepção materialista histórica dialética ressaltar as transformações da realidade ao observá-la ao longo dos tempos e que é possível perceber através de um olhar mais aprofundado sobre esse processo, pode-se interpretar que as transformações que ocorreram no mundo ao longo da história são decorrências da luta que os agrupamentos humanos travaram pela sobrevivência (MARTINS, 2008). Neste sentido, percebe-se a importância de se recorrer à história buscando suas transformações, seus significados, tentando dar conta de sua historicidade, a fim de que se possa fazer uma reconstituição do passado e assim ter condições de entender suas rupturas e continuidades, neste caso, relacionadas às pessoas com deficiência e em especial voltadas à sua educação.

Ao longo da história as pessoas com deficiência receberam tratamentos diferenciados de acordo com as atitudes, que variaram desde a eliminação até adoração, e com o contexto social vigente. Segundo Silva (1987), pode-se observar que nas sociedades primitivas existiam basicamente dois tipos de atitudes em relação às pessoas com deficiência, sendo uma baseada na aceitação e tolerância, e outra de rejeição e eliminação concretizada por rituais fatais aplicadas, as quais também eram aplicadas às pessoas doentes e aos idosos.

Em culturas antigas médio-orientais, como o Egito o atendimento médico dado às pessoas com deficiência, físicas ou mentais, fossem elas decorrentes de malformação congênita ou de acidente, eram destinadas as camadas mais favorecidas, como a nobreza, os sacerdotes, os guerreiros e seus familiares (SILVA, 1987). As camadas menos favorecidas da população, tinham atendimento médico em dias prefixados, nos quais sacerdotes em formação prestavam atendimento gratuito. Já em culturais antigas greco-latinas, como da cidade de Esparta, na Grécia, era costume lançar crianças defeituosas em um abismo chamado Monturo do Apótetas, das Montanhas Taigeto (SILVA, 1987).

Este tratamento espartano de eliminação das pessoas com deficiência se iniciava com a formação de uma comissão de anciãos de reconhecida autoridade que se reuniam em um local oficial para examinar o recém-nascido que deveria ser obrigatoriamente apresentado pelos pais. Se os anciões verificassem que a criança era bela e bem formada, ela era devolvida aos pais que

tinham a incumbência de criá-lo até certa idade. Depois esta responsabilidade era passada para o Estado, que continuava sua educação. Porém, se a criança lhes parecesse feia, disforme, ou franzina, os anciãos ficavam com a criança e a levavam para ser lançada à morte. (SILVA, 1987)

Já na Roma antiga, historiadores têm referido dificuldades de encontrar referências precisas sobre a pessoa com deficiência². No entanto, Silva (1987) aponta que no direito Romano havia leis que garantiam ou negavam, dependendo das circunstâncias, os direitos de um recém-nascido. Uma das condições para negação do direito, por exemplo, era a falta de vitalidade e distorções da forma humana. Entretanto, neste contexto, segundo Silva (1987), mesmo com a existência das leis, o infanticídio legal não ocorria com muita frequência, pois crianças malformadas eram com certa frequência, abandonadas em cestinhas nas margens do rio Tibre, onde eventualmente escravos ou pessoas empobrecidas se apossavam dessas crianças, criando-as para depois servirem como meio de exploração.

Sob a influência do Cristianismo, nos séculos iniciais, ocorreram algumas mudanças na maneira como as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas pela sociedade (PESSOTI, 1984; OLIVEIRA, 2006). Segundo Pessoti (1984) com a introdução da doutrina cristã, a pessoa com deficiência passou a ter alma, e como tal não devia mais ser abandonada ou eliminada, prevalecendo, deste modo, o que é chamado de ética cristã, a qual nos séculos iniciais da Idade Média determinou, ainda que com sentido puramente assistencialista, o acolhimento das pessoas com deficiência em instituições religiosas. Foi ainda sob a influência da doutrina cristã que começaram a surgir os hospitais voltados para o atendimento de doentes agudos ou crônicos, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência (SILVA, 1987).

Segundo Silva (1987) nos meados da Idade Média, não havia conhecimentos suficientemente aprofundados sobre as doenças, principalmente sobre suas causas, e o medo do desconhecido e do sobrenatural que levava a “[...] necessidade de dar aos males deformantes uma conotação diferente e misteriosa, muito mais diabólica e vexatória do que em qualquer outro sentido mais positivo” (p. 216). Neste contexto histórico as pessoas com deficiência, como não podiam contar com os meios para garantir sua sobrevivência, começaram a pedir esmolas de forma sistemática para garantir seu sustento, que de acordo com Silva (1987, p. 218), havia toda uma organização que promovia “verdadeiras redes para angariação de esmolas e donativos”.

No período conhecido como Renascimento, ocorrido entre os séculos XV e XVII, houve no mundo europeu uma lenta mudança com o surgimento dos primeiros direitos e deveres para pessoas com deficiência, com o estabelecimento da filosofia humanista e com o advento da ciência, que apesar de ainda prevalecer um caráter assistencialista, propiciou um novo modo de pensar, revolucionário sob muitos aspectos, que alteraria também a vida do homem menos privilegiado, ou seja, a imensa legião de pobres e de enfermos, enfim, dos marginalizados sociais da época. (SILVA, 1987; SILVA, 2001)

Dentre estes indivíduos menos privilegiados, segundo Silva (1987), sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais, estavam compreendidos. No entanto, afirma o autor, apesar da filosofia humanista procurar valorizar o homem, na prática as condições de vida das pessoas permaneciam muito ruins, principalmente das camadas mais baixas da população europeia, como os pobres, mendigos e pessoas com deficiência,

2 O termo que será utilizado no texto é “pessoa com deficiência”, que foi oficialmente legalizado por meio da Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). Este documento legal busca atualizar o termo tanto no tratamento que deve ser dado às pessoas com deficiência, quanto à sua utilização em normas, órgãos, entre outros.

fazendo com que a mendicância se proliferasse em várias localidades daquele continente, principalmente devido ao alheamento da nobreza, da burguesia e dos governantes da época.

No século XIX, segundo Silva (1987), as sociedades de muitos países europeus começaram assumir a responsabilidade pelos diversos grupos minoritários que eram marginalizados à época. Os Estados, ao oferecerem maior atenção a esses grupos, perceberam que muito mais do que hospitais e abrigos, esses necessitavam de um atendimento mais especializado, especialmente às pessoas com deficiência. Silva (1987) destaca o desenvolvimento de um atendimento mais especializado, principalmente no campo da cegueira, da surdez e no avanço da ortopedia para as pessoas que possuíam alguma lesão física.

Ao longo do século XX, a assistência dada à população mais pobre e às pessoas com deficiência teve um aumento substancial, em quase todo o mundo. Este aumento ocorreu, segundo Silva (1987), devido a uma filosofia social que valorizava o homem, e neste contexto, o engajamento de muitos setores da sociedade no bem-estar comum e nos progressos das ciências, desencadearam ações em diversos campos da realidade social, política e econômica, entre outras, em diversos países, principalmente aqueles com maior nível de desenvolvimento, pois as exigências do mundo do trabalho determinaram tais ações.

Cenário Nacional

No Brasil, ainda nos períodos colonial e imperial, segundo Santos Filho (s.d.) *apud* Silva (1987), era raro encontrar “aleijados”³, cegos, surdos, “coxos”⁴ entre os indígenas, sendo que a explicação historicamente mais aceita é de que quando as deformidades tinham origens hereditárias era executado o infanticídio. As poucas anomalias físicas que existiam entre alguns índios eram consequências de ferimentos nas guerras, e os poucos escravos com deficiência física existiam por maus tratos, determinando deste modo, uma quase ausência das pessoas com deficiência do convívio social, principalmente entre indivíduos que não eram tipicamente representantes da nobreza.

De acordo com Mazzotta (1999), o atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil, teve início oficial na época do Império por meio de decreto imperial emitido por Dom Pedro II, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, ambos no Rio de Janeiro, hoje chamados respectivamente de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos. Existem também registros de outras ações voltadas para o atendimento médico-pedagógico aos “deficientes mentais”⁵, como os serviços prestados pelo Hospital Estadual da Bahia, em 1874, e como a criação da “Escola México”, no Rio de Janeiro, em 1887 (MAZZOTTA, 1999; MENDES, 2010). Segundo Januzzi (1992) *apud* Mendes (2010, p. 94), no período colonial “prevaleceu o descaso do poder público, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral [...]”.

Segundo Silva (2009), após a Proclamação da República no Brasil em 1889, ocorreram mudanças no contexto social que interferiram no panorama da educação no país. Assim, no início do século XX, entre as décadas 1920 e 1930, começou a se consolidar no Brasil um movimento denominado de Escola-Nova. Este movimento, apesar de defender a diminuição das de-

³ Termo clínica e socialmente adotado à época.

⁴ Termo clínica e socialmente adotados à época.

⁵ Termo clínica e socialmente adotados à época.

sigualdades sociais, ao enfatizar o estudo das características individuais e ao propor um ensino adequado e especializado para aqueles alunos que não conseguiam acompanhar as exigências da escola regular, contribuía para a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular (SILVA, 2009). Neste contexto, surgiram também as primeiras escolas especiais do Brasil, nomeadamente o Instituto Pestalozzi, instituição de caráter privado especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental, do Rio Grande do Sul (1926), de Minas Gerais (1935), do Rio de Janeiro (1948) e de São Paulo (1952).

Conforme Silva (2009), até a década de 1940 não havia uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência no Brasil. Tanto que, de acordo com Bueno (1993), a educação especial se expandiu no Brasil, principalmente nas décadas seguintes, com o surgimento de outras entidades privadas de caráter assistencial com apoio do poder público. Segundo Mazzotta (1999), até 1950, havia cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular voltados para o atendimento escolar especial a pessoas com deficiência e onze instituições especializadas, principalmente as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). As primeiras APAE's foram criadas no Rio de Janeiro/RJ (1954), Brusque/SC (1955) e Volta Redonda/RJ (1956) (MAZZOTTA, 1999; FENAPAE, 2014).

Esta fase do atendimento às pessoas com deficiência, segundo Sasaki (1997), hegemonicamente oferecido em instituições à parte do ensino regular, caracterizou-se pela Segregação Institucional, iniciada na década de 1960, na qual eram oferecidos serviços educacionais para pessoas com deficiência em classes de alfabetização de grandes instituições. Porém, com a negativa de acesso de pessoas com deficiência à escola regular, em meados da década de 1950 e mais intensamente na década de 1960, foram criadas oficialmente as primeiras escolas especiais originadas com as referidas associações de pais de pessoas com deficiência e posteriormente com as classes especiais nas escolas comuns. Este contexto permitiu ainda, o surgimento dos primeiros movimentos integracionistas do Brasil, provocados pelas discussões mundiais ocorridas à época (SILVA, 2001).

Na fase da integração, surgida na década de 1970, as pessoas com deficiência começaram a ser aceitas em escolas comuns e a conviver em ambientes menos restrito. Porém é importante ressaltar que o atendimento nas escolas comuns se destinava apenas àqueles alunos que conseguiam se adaptar ao sistema e que, apesar da carência teórica, era o modelo de atendimento utilizado no Brasil (SILVA, 2001). Assim, os alunos que não atendiam a essa condição eram excluídos, o que demonstrava que a base teórica da integração educacional não foi disseminada adequadamente, já que ela pressupunha três elementos básicos, neste caso a integração temporal, a integração instrucional e a integração social, as quais foram menosprezadas no contexto educacional brasileiro, e que se fossem adequadamente executadas, praticamente contemplariam grande parte dos problemas existentes à época (SILVA, 2001).

Deste modo, deve-se apontar que a Integração Temporal consistia em dar oportunidades para a pessoa com deficiência conviver com as pessoas sem deficiência, porém essa convivência deveria ocorrer de forma gradual, havendo primeiro a preparação de ambas (MICHELS e GARCIA, 1999). A Integração Instrucional, segundo Pereira (1980) *apud* Michels e Garcia (1999), consistia na facilitação do processo ensino aprendizagem e para seu êxito era necessário que as necessidades educacionais da pessoa com deficiência fossem compatibilizadas com as oportunidades oferecidas no ensino regular. Já a Integração Social, referia-se ao relacionamento entre

as pessoas com deficiência e as pessoas sem deficiência, propondo a análise do processo de integração a partir da proximidade física, da conduta interativa, da assimilação e da aceitação do aluno com deficiência em relação ao grupo. (MICHELS; GARCIA, 1999).

Já a fase de inclusão surgiu no final da década de 1980 e avançou durante a década de 1990, principalmente a partir da Declaração de Salamanca de 1994. O objetivo principal da inclusão educacional era adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos, independente de suas necessidades, procurando estabelecer um sistema único de educação com qualidade para todos, no qual as diferenças individuais devem ser encaradas como enriquecedoras da educação e não como motivo para a exclusão (SASSAKI, 1997). Atualmente, a educação inclusiva está focada no aluno, visto que este possui características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, e neste caso, o sistema escolar deve ter conhecimento das necessidades educacionais de seus alunos, a fim de que possa definir quais serviços e procedimentos devem ser adotados para atender a essas necessidades (BRASIL, 1994).

Cenário Regional

Analisando-se um cenário regional específico, pode-se destacar o atendimento ao público na área da Educação Especial do estado de Santa Catarina, o qual iniciou oficialmente em 1957, com o funcionamento de classe especial para alunos com deficiência, no Grupo Escolar Dias Velho. Em 1961 foi criada a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação que tinha como uma de suas atribuições coordenar o atendimento dos deficientes visuais e da audio-comunicação. No ano de 1963, o Governo do estado de Santa Catarina determinou através do Decreto n.º. 692, o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, sendo que o Estado assumiria como contrapartida a responsabilidade pela provisão dos serviços e pela cessão de professores. (SANTA CATARINA, 2006)

No ano de 1968 a Lei n.º. 4.156, regulamentada através do Decreto n.º. 7.443 instituiu a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), a qual foi a primeira instituição pública estadual responsável pela definição e coordenação da política de educação especial (SANTA CATARINA, 2009). Em 1977 a FCEE elaborou e executou o projeto piloto “Montagem de currículo para educação especial: criação de classes especiais”, que tinha como objetivo implantar classes especiais nas escolas de ensino regular do estado em parceria com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este Projeto foi aprovado em 1978 pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), seguido pelo “Programa de Ação Integrada para o Atendimento do Excepcional em Santa Catarina”. Este documento tinha como objetivo atender alunos com deficiência mental, à época classificados como educáveis, nas classes especiais das escolas da Rede Estadual de Educação (SANTA CATARINA, 2002).

Neste período, foi criada ainda, com o intuito de atender a Política Nacional implantada pela CENESP, a “sala de multimeios”, para atendimento o aluno com deficiência sensorial na rede regular, posteriormente, denominada “sala de recursos” (SANTA CATARINA, 2006, p. 9). Por conta dessas ações foi necessária a criação em 1979, do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial (SURESP) que tinha como objetivo a descentralização e dinamização das atividades da educação especial em todas as regiões de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006).

Em 1972, a FCEE criou o atendimento à pessoa com deficiência física, com seu início no

Centro de Reabilitação Neurológica. Este atendimento era destinado às crianças que apresentavam paralisia cerebral com ou sem comprometimento mental. Em 1980, a FCEE, através do projeto “Serviço de Atendimento ao Deficiente Físico”, redefiniu essa modalidade de atendimento, dando prioridade ao aluno que apresentava paralisia cerebral sem comprometimento mental. (SANTA CATARINA, 2006, p. 10)

Em 1984, o CEE de Santa Catarina, através da Resolução nº 06, fixou normas para a educação especial, prevendo a implantação de 2.000 classes especiais na rede regular para atender a demanda de alunos, considerando os benefícios que teriam com esse tipo de atendimento. Importante destacar que este foi o primeiro documento legal do CEE normatizando a educação especial no estado. (SANTA CATARINA, 2002) Na década de 1980, a partir da “Política de Integração da Pessoa com Deficiência” adotada pelo estado, começaram a ser implantadas na rede regular de ensino de Santa Catarina, as “salas de multimeios” que eram voltadas para o atendimento dos alunos com deficiência sensorial, o que levou a FCEE a ser considerada instituição de referência no Brasil por seus modelos de atendimento “integracionistas” (SANTA CATARINA, 2002).

Já no final da década de 1980, a SED realizou levantamento e identificou que aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não freqüentavam a escola. Com base neste levantamento a SED estabeleceu o Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991, que buscava garantir o acesso à matrícula no ensino regular aos alunos com deficiência. (SANTA CATARINA, 2002). Porém, somente em 1996 o estado de Santa Catarina oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº. 01 do CEE, que fixou as normas para a Educação Especial no sistema estadual de ensino.

Em 1998 foi publicada a “Proposta Curricular” que definia a concepção de educação adotada pelo Estado (SANTA CATARINA, 2006) e em 2001 foi elaborado o documento “Política de Educação Inclusiva”, que define “[...] metas e ações prioritárias, com respectivas estratégias de operacionalização, incluindo articulação com órgãos legislativos, judiciários e Ministério Público com vistas à supervisão e controle no cumprimento da legislação vigente.” (SANTA CATARINA, 2006, p. 12)

No ano de 2005, a SED e a FCEE elaboraram o documento “Política de Educação Especial” e em 2006 o CEE aprovou a Resolução nº. 112, que dava sustentação legal a esta política. (SANTA CATARINA, 2006). Em 2009 foi elaborado pela FCEE em parceria com a SED, o Programa Pedagógico de Santa Catarina, que estabelece as diretrizes dos serviços de educação especial. (SANTA CATARINA, 2009) Importante destacar que os documentos “Programa Pedagógico”, “Política de Educação Especial” e Resolução nº 112 têm sofrido revisados ao longo dos anos estabelecendo assim novas diretrizes para esta área. Até 2006, em Santa Catarina, segundo Ferreira (2011), a política pública para a Educação Especial foi elaborada e implementada por três instituições: FCEE, SED e GERED’s (atual Coordenadorias Regionais de Educação). A FCEE, de acordo com Ferreira (2011), é o órgão responsável pela organização, implantação e assessoramento dos serviços de atendimento à pessoa com deficiência e pela formação de professores para a área da Educação Especial. A SED tem caráter administrativo, sendo responsável pela disponibilização do espaço físico e pela contratação dos professores para os serviços especializados. A GERED é responsável pelo processo de abertura dos serviços e por sua implementação. (FERREIRA, 2011)

Pode-se ainda demonstrar o engajamento catarinense no atendimento à pessoa com deficiência, com as ações da Assembléia Legislativa do estado de Santa Catarina, que criou em 2011 a “Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência” por meio da Resolução n. 07/ALESC, que busca “fiscalizar as ações de governo e também discutir, sugerir e ajudar a implementar as políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiências” (SANTA CATARINA, 2012, p. 6). Esta Comissão assume diversas ações proativas às pessoas com deficiência, como por exemplo, a elaboração do livro intitulado “Legislação do Estado de Santa Catarina – Pessoa com Deficiência” de 2012, que reúne as leis catarinenses que tratam dos direitos da pessoa com deficiência, e a realização de audiência pública em 2013 que teve participação do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONEDE) e que teve o intuito de debater o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na rede particular de ensino (SANTA CATARINA, 2013). Deste modo, pode-se apontar o pioneirismo e a vanguarda das políticas públicas e ações do estado da Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência, desde os primeiros movimentos integracionistas da década de 1970, até o modelo inclusivo desenvolvido no estado atualmente (CARVALHO e NAUJORKS, 2005; NUNES, 2008; FERREIRA, 2011).

QUESTÕES CONCEITUAIS BÁSICAS

Com base em Garcia (2004, p. 31), pode-se assumir que o conceito de inclusão pode ser compreendido como “[...] uma prática complexa e contraditória, com sentido de luta, de embate, que convive necessariamente com seu contrário, mas que se estabelece na direção de superar práticas sociais baseadas na desigualdade, embora sem garantias [...]”. Neste sentido com base nesta autora deve-se destacar que este conceito deve ser compreendido como relação travada em contexto histórico-social, por sujeitos sociais e não por aspectos técnicos, ou ações baseadas em regras preestabelecidas.

Pode-se apontar então, que as formas como as pessoas com deficiência receberam atendimento educacional a partir do surgimento das primeiras ações pedagógicas no país passaram por fases que vão desde a exclusão até a inclusão. Além disto, pode-se assumir ainda, que a evolução do conceito de deficiência no Brasil refletiu a evolução histórica destas formas de atendimento, sendo compatível com a visão de mundo, de sociedade e de homem de cada época. Deste modo, deve-se ressaltar que os termos foram se modificando, conforme se modificava o entendimento social sobre a pessoa com deficiência, nos diferentes momentos históricos de diversos grupos e sociedades.

Neste sentido, resgatar as alterações do conceito atribuído às pessoas com deficiência pode fornecer indícios à compreensão de práticas discriminatórias que ocorreram ao longo do tempo. Segundo Sasaki (2005), os termos utilizados em cada época, são compatíveis com certos valores e conceitos vigentes em cada sociedade, não existindo, portanto, um único termo correto que seja válido definitivamente. Isto ocorre porque, segundo Cury (1992, p. 21), “as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações”. Assim, as categorias não podem ser consideradas isoladas ou independentes, mas sim dentro de uma realidade que está se modificando e assumindo características diferentes.

Assim, para um melhor entendimento da terminologia que caracteriza as pessoas que apresentam alguma condição de deficiência, no Brasil atualmente, torna-se necessário apresentar brevemente a trajetória dos termos que foram utilizados ao longo da história da atenção às pessoas com deficiência. Assim, Sasaki (2005) aponta que durante muito tempo no começo da história, as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, eram taxadas de “inválidas”. Este termo carregava um sentido pejorativo, significando pessoa sem valor, ou seja, essas pessoas eram consideradas socialmente inúteis. Importante ressaltar que na Antiguidade, as pessoas com deficiência eram consideradas inúteis em algumas sociedades porque não atendiam aos ideais predominantes à época.

No século XX, até meados da década de 1960, o termo utilizado passou a ser “incapacitado”, que no início significava “indivíduo sem capacidade” e posteriormente passou a significar “indivíduos com capacidade residual”. Na época era considerada pessoa incapacitada, aquela que tinha reduzida, como no caso do indivíduo com capacidade residual, ou eliminada sua capacidade em todos os aspectos físicos, psicológicos, sociais, profissionais, entre outros (SASSAKI, 2005). Destaca-se que no século XX aconteceram duas grandes guerras mundiais e a ocorrência de diversas sequelas físicas, sensoriais nos soldados que voltavam para seus países impôs, inclusive pela mídia, para esse contingente de soldados o termo “incapacitado”.

Entre 1960 e 1980 eram utilizados os termos “defeituosos”, “deficientes” ou “excepcionais” (SASSAKI, 2005). O termo defeituoso significava “indivíduos com deformidade”, referindo-se principalmente à deficiência física e o termo “deficiente” significava “indivíduos com deficiência”, ou seja, aqueles que possuíam algum tipo de deficiência (SASSAKI, 2005). Ainda de acordo com Sasaki (2005) a sociedade passou a utilizar estes termos, com o intuito de não focar no que as pessoas não conseguiam fazer, mas na deficiência em si. Já o termo “excepcional” foi utilizado para designar pessoas com deficiência intelectual, assumindo o termo como uma pretensa explicação científica no qual o conceito de excepcional representava aquele que estava fora da curva de normalidade oriunda da estatística, podendo referir-se tanto a pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios, quanto a pessoas com deficiência intelectual.

Em meados da década de 1980, o termo utilizado passou a ser “pessoas deficientes”. Este novo termo teve grande impacto na sociedade, ajudando a melhorar a imagem destas pessoas, pois foi atribuído o valor “pessoas” aqueles que tinham deficiências, igualando-os em direitos a qualquer membro da sociedade (SASSAKI, 2005). Este termo foi substituído pouco tempo depois, pelo termo “portadores de deficiência”, pois o termo passou a se constituir como um valor agregado à pessoa. Esta substituição ocorreu, devido às contestações que foram feitas alegando-se que o termo “pessoa deficiente” sinalizava que a pessoa inteira era deficiente. Contudo, apesar do termo “portadores de deficiência” ter sido adotado em vários documentos federais e estaduais e foi incluído em nomes oficiais de várias instituições, foi rapidamente contestado, pois a alegação era de que a pessoa não “porta” sua deficiência, ela possui uma deficiência (SASSAKI, 2005).

Ainda na década de 1990 foi proposto o termo “necessidades especiais” em substituição ao termo “deficiência” anexada ao termo pessoa, daí a expressão “portadores de necessidades especiais”. Segundo Sasaki (2005, p. 3), “com a vigência da Resolução nº 2, “necessidades especiais” passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas”. Também na década de 1990, no âmbito da educação, foi introduzido o termo “pessoas com

necessidades educativas especiais” em diversos documentos oficiais brasileiros, principalmente originados da Declaração de Salamanca de 1994. Contudo, foi identificada uma tradução inadequada do termo, pois no português brasileiro, “educativo” refere-se àquilo que educa, sendo posteriormente modificado para “educacional”, ou seja, aquilo relacionado à educação.

Para Sasaki (2005), os valores agregados às pessoas com deficiência são o de empoderamento, ou seja, a pessoa passa a ter o poder na tomada de decisões e autonomia individual, assumindo o controle da situação, e o da responsabilidade no sentido de contribuir na mudança por uma sociedade mais inclusiva. Segundo Sasaki (2004, p. 7), “compõem o conceito de empoderamento os conceitos de independência, autonomia e autodeterminação de cada pessoa ou grupo de pessoas”, referindo-se assim, a uma valorização da pessoa que tem condições de assumir o controle da sua própria vida mesmo com as limitações de sua deficiência, que tenha capacidade para tomar suas próprias decisões, se tornando um sujeito ativo dentro da sociedade.

Atualmente o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, que foi oficialmente instituído por meio da Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). Este documento legal busca atualizar o termo tanto no tratamento que deve ser dado às pessoas com deficiência, quanto à sua utilização em normas, órgãos, entre outros. Deste modo, atualmente, o conceito busca informar que antes de qualquer deficiência, o sujeito é uma “pessoa”, sendo que uma de suas características atribuídas é a deficiência, pelo uso da locução “com”. Contudo, alguns segmentos ainda insistem que estes termos apenas desviam a atenção para detalhamentos que necessariamente não alteram a realidade das pessoas, que por possuírem alguma deficiência, estão expostas às questões pejorativas relacionadas aos preconceitos, aos estigmas, à marginalização e à discriminação negativa, impostos sócio historicamente a estes indivíduos e que atualmente, inclusive, podem ser considerados agressões à legislação vigente.

Neste sentido, deve-se atentar para a importância do reconhecimento do conceito no que diz respeito às pessoas com deficiência, pois segundo Sasaki (2002) a utilização da terminologia correta é importante, principalmente quando abordamos assuntos que historicamente estão tão carregados de preconceito, estigma e discriminação. Além disso, a utilização incorreta da terminologia pode gerar inúmeras dificuldades, como conceitos obsoletos e idéias equivocadas, que acabam se perpetuando (SASSAKI, 2002).

De acordo com Bersch e Machado (2007), ainda que sejam reconhecidos os limites das terminologias, não se pode negar que elas podem auxiliar na busca dos serviços e recursos mais adequados que possam garantir a efetiva participação da pessoa com deficiência na sociedade, como pode ser verificado nas diferentes formas de atendimento educacional especializado que são oferecidos no Brasil, como por exemplo, o crescimento significativo na implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado na região nordeste, a qual é seguida pelas regiões sudeste e sul, sendo que as regiões norte e centro-oeste foram as regiões que apresentaram menor número de salas implantadas, como apontado por Junior e Marques (2015).

Portanto, pode-se assumir que historicamente a maneira como as pessoas com deficiência vem sendo tratadas reflete as diferentes condições econômicas, políticas e sociais de cada região ou país. Neste sentido pode-se verificar que isto ocorre, por exemplo, a partir das próprias diferenças na prevalência de deficiência que ocorrem no Brasil, pois enquanto a região Nordeste apresenta a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências

(26,3%), a região Sul do Brasil apresenta alguns dos menores índices (22,50), dados que confirmam “a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza [...]”. (OLIVEIRA, 2012, p. 11). Além disso, apesar de as políticas públicas destinadas as pessoas com deficiência, serem em sua grande maioria de âmbito nacional, tanto estados quanto municípios desenvolvem políticas complementares. Neste sentido, Kassar e Meletti (2012, p. 54) apontam que, no que se refere à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] sua efetivação não é tranquila. Como qualquer política pública, a política educacional não é efetivada sob uma relação unidirecional, em que leis são assimiladas “automaticamente” e homoganeamente por todo país. [...] Nas diferentes localidades, as propostas sofrem interpretações, são lidas e entendidas diferentemente, de acordo com inúmeras variáveis históricas, econômicas e sociais.

Neste contexto, estudos têm demonstrado o pioneirismo do estado de Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência. (NUNES, 2008). Nunes (2008) destaca que este pioneirismo se iniciou antes mesmo das garantias fundamentais estabelecidas pela Constituição Brasileira de 1988, quando as ações governamentais do estado de Santa Catarina já estabeleciam políticas públicas de atendimento educacional as pessoas com deficiência, neste caso, com a integração educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises empreendidas pode-se concluir que ao longo da história as pessoas com deficiência receberam tratamentos diferenciados de acordo com as atitudes e contextos sociais vigentes em cada época e local. A partir da literatura utilizada, pode-se assumir que historicamente a maneira como as pessoas com deficiência vem sendo tratadas reflete as diferentes condições econômicas, políticas e sociais de cada região, país, ou sociedade. Pode-se concluir ainda, que as formas como as pessoas com deficiência receberam atendimento educacional, a partir do surgimento das primeiras ações pedagógicas no país, podem ser descritas por fases que vão desde a exclusão, segregação, integração e até a inclusão. Além disto, pode-se concluir que as transformações do conceito de deficiência no Brasil refletiu a desenvolvimento histórico destas formas de atendimento, sendo compatível com a visão de mundo, de sociedade e de homem de cada época. Deste modo, deve-se ressaltar que os termos foram se modificando, conforme o entendimento social sobre a pessoa com deficiência, nos diferentes momentos históricos de diversos grupos e sociedades. Portanto, é compreensível aceitar que os aspectos históricos e conceituais historicamente construídos merecem a devida atenção para busca da superação das dificuldades postas ao processo de inclusão educacional de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2001.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Conhecendo o aluno com deficiência física. In: SCHIRMER, C. *et al.* Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BEYER, H. O. O pioneirismo da escola (modelo) Flämming na proposta de integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004,

Caxambu. Anais da 27ª Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, 2004.

BRASIL. Declaração de Salamanca. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência– Corde.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Portaria SEDH n. 2.344, de 3 de novembro de 2010. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: Integração segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. C.; NAUJORKS, M. I. Representações sociais: dos modelos de deficiência a leitura de paradigmas educacionais. Revista Educação Especial, n. 27, p. 01, 2005.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Justiciabilidade no campo da educação. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 26, n.1, p. 75-103, jan./abr. 2010a.

_____. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010b.

CURY, C. R. J. Educação e contradição. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus sistemática. Rev Min Enferm, v. 18, n. 1, p. 10, 2014.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S – FENAPAE. Um pouco da história do movimento das APAES. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10393.

FERREIRA, S. M. Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: O velho travestido de novo? 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GARCIA, R. M. C. Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

JUNIOR, S. V.; MARQUES, M. P. S. D. Atendimento educacional especializado: um estudo comparativo sobre a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil. Revista Exitus, v. 5, n. 1, p. 50-69,

2015.

KASSAR, M. C. M.; MELETTI, S. M. F. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 49-63, jan./jun. 2012.

LAVILLE, C.; DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: EUFMG, 1999.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 2, p. 289-306, ago. 2009.

MARTINS, M. F. As dimensões ontológicas, axiológicas, e gnosiológicas de uma “filosofia da transformação”: O materialismo histórico dialético. In: MARTINS, M. F. Marx, Gramsci e o conhecimento; ruptura ou continuidade? São Paulo: Autores Associados; Unisal, 2008, p. 11-124.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDES, E. G. A. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogia, Medellín, v.22, n.57, mai.-ago., p.93-110, 2010.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. A nova LDB e o processo de integração de sujeitos considerados portadores de deficiências. Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 1, p. 30-35, jan. 1999.

NUNES, L. R. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 9, n.18, p. 91-94, julho/dezembro, 2008.

OLIVEIRA L. M. B. Cartilha do Censo de 2010 – Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/ Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNDP, 2012.

OLIVEIRA, R. A. R. Direito à inclusão: uma longa, tortuosa e dura conquista. Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n. esp., p.144-153, jun, 2006.

PESSOTI, I. Deficiência mental: Da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANFELICE, J. L. Inclusão educacional no Brasil: Limites e possibilidades. Revista de Educação PUC, Campinas. n. 21, p. 29-40, nov. 2006.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC. Legislação do Estado de Santa Catarina: Pessoa com Deficiência. - Florianópolis (SC): Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

_____. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC. Audiência pública comissão de defesa dos direitos da pessoa com deficiência. 2013, Florianópolis. Ata da audiência pública para debater o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na rede particular de ensino.

Florianópolis, 2013.

_____. Fundação Catarinense de Educação Especial. Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997. São José: FCEE, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. São José, SC: FCEE, 2009.

SASSAKI, R. K. A inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência. 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/Site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-especial-sala-maria-terezamantoan/ARTIGOS/Como-chamar-a-pessoa-que-tem-deficiencia.pdf>>.

_____. Pessoas com deficiência e o desafio da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, jul/ago de 2004.

_____. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, ano 5, n. 24, jan./fev. 2002.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, L. M. G. Educação Especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal. In: V Simpósio Internacional: O Estado E As Políticas Educacionais no Tempo Presente, 5, 2009, Uberlândia.

SILVA, O. M. A epopeia ignorada. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA, R. O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis. 2001. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

WACHOWICZ, L. A. Dialética na pesquisa em educação. Revista Diálogo Educacional, v. 2, n. 3. p.171-181, jan./jun. 2001.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. Kriterion, v. 54, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Governo de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação, em sua 18 Coordenadoria Regional de Educação – Florianópolis, pela concessão de afastamento para realização deste estudo componente de dissertação de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Políticas públicas de inclusão educacional no contexto brasileiro e catarinense

Cristiana Laurindo

Rudney da Silva

Letícia Carneiro Aguiar

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.7

RESUMO

O processo de inclusão educacional no Brasil possui fortes vínculos com a legislação existente. Contudo, apesar da existência de diversas legislações e documentos norteadores, ainda existem lacunas que dificultam e até impedem de pessoas com deficiências estudarem. Assim, este estudo tem como objetivo central analisar as principais legislações de amparo à educação inclusiva no contexto brasileiro e catarinense. Para tanto, foi realizada uma revisão narrativa da literatura baseada em diversas legislações existentes no Brasil e no estado de Santa Catarina, além de documentos regionais, nacionais e internacionais norteadores do processo de inclusão, selecionadas a partir de levantamento bibliográfico e documental. Os procedimentos de identificação, seleção e análise dos registros foram realizados a partir de quadro operacional elaborado, assumindo-se como categoria principal “Leis e Documentos” e subcategorias “Legislação Brasileira”, “Legislação Catarinense” e “Documentos Norteadores”. Com base nas análises foi possível verificar que a legislação reflete os estágios sociais de atendimento às pessoas com deficiências e que o Brasil e Santa Catarina possuem importantes legislações e documentos de apoio à inclusão educacional. Além disto, verificou-se que o atendimento em Educação Especial no estado de Santa Catarina foi iniciado na década de 1950; que houve a criação de órgão de educação especial na década de 1960; e que um dos primeiros projetos do Brasil com classes especiais nas escolas de ensino regular de Santa Catarina ocorreu na década de 1970, período que também foram criadas as salas de multimeios e o serviço de supervisão da educação especial.

Palavras-chave: educação especial. educação inclusiva. políticas públicas. legislação. documentos norteadores.

ABSTRACT

The educational inclusion process in Brazil has strong connections with existing legislation. However, despite the existence of several laws and guiding documents, there are still gaps that make it difficult and even prevent people with disabilities from studying. Thus, this study aims to analyze the main legislation to support inclusive education in the Brazilian and Santa Catarina context. Therefore, a narrative literature review was carried out based on several existing legislations in Brazil and in the state of Santa Catarina. International, national, and regional guiding documents were also analyzed inclusion process, selected from a bibliographic and documentary survey. The procedures for identification, selection and analysis of records were carried out based on an elaborated operational framework, assuming as the main category “Laws and Documents” and subcategories “Brazilian Legislation”, “Catarinense Legislation” and “Guiding Documents”. Based on the analysis, it was possible to verify that the legislation reflects the social stages of assistance to people with disabilities and that Brazil and Santa Catarina have important legislation and documents supporting educational inclusion. In addition, it was found that the Special Education service in the state of Santa Catarina started in the 1950s; that there was the creation of a special education body in the 1960s; and that one of the first projects in Brazil with special classes in regular schools in Santa Catarina occurred in the 1970s, a period in which multimedia rooms and the special education supervision service were also created.

Keywords: special education. inclusive education. public policy. legislation. guideline documents.

INTRODUÇÃO

A legislação existente no Brasil atualmente, de acordo com sua hierarquia legal, permite apontar que os sistemas de ensino devem assegurar direitos que promovam a efetiva inclusão de alunos com deficiência na vida em sociedade, inclusive que garantam sua educação e permitam sua preparação para o trabalho. Sendo assim, pode-se perceber a relevância das diversas legislações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular, visto que a educação pode ser considerada importante forma de inserção na sociedade industrializada basicamente dependente do trabalho humano. (ALMEIDA e MARTINS, 2008; BRASIL, 2006)

Neste contexto educacional, podem ser identificados inúmeros problemas no ambiente da escola regular que a legislação de amparo às pessoas com deficiência busca suprir, mas que lamentavelmente se mostram muitas vezes ineficazes diante das características da escola regular. Estas características dificultam, quando não impossibilitam, o processo de inclusão não somente de alunos com deficiência (ACD), mas também daqueles que não se ajustam ao sistema pouco flexível que reflete padrões e valores que negligenciam a diferença humana. Assim, é compreensível entender que muitas vezes os sistemas responsáveis pelo processo de inclusão são incapazes de atender as necessidades das pessoas com deficiência (PCD) promovendo processo de marginalização e exclusão da vida em sociedade, revelando deste modo, que as características dos sistemas educacionais tradicionais podem influenciar a maneira como as pessoas com deficiência são atendidas na escola regular. (OLIVEIRA e SOUZA, 2001)

A realidade da educação formal brasileira permite destacar inúmeras garantias fundamentais às pessoas com deficiência previstas na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) que deveriam, em tese, suprir as mais graves lacunas na realidade do país. Contudo, apesar do grande número de regulamentações visando a oferta destas garantias fundamentais, ainda pode-se verificar cotidianamente a ocorrência de fatos persistentemente noticiados de questões elementares, como falta de recursos financeiros nos sistemas de ensino, falta de docentes especializados, carência de metodologias includentes, entre muitas outras que merecem atenção de diversos órgãos públicos de defesa de direitos coletivos difusos, que ocorrem inclusive, em um dos estados com longa tradição no atendimento educacional às pessoas com deficiência, como em Santa Catarina (NUNES, 2008).

Neste contexto, o estado de Santa Catarina apresenta um longo arcabouço jurídico e filosófico que busca garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação na abrangência de sua competência, como a Constituição do Estado (SANTA CATARINA, 1989), o Plano Estadual de Educação (2015) (SANTA CATARINA, 2015a), a Lei nº 12.870/2004 (SANTA CATARINA, 2004), a Resolução nº 112/2006 alterada pela Resolução CEE/SC nº100/, o Decreto nº 4.490/2006 (SANTA CATARINA, 2006a), além de diversas outras legislações e documentos que regem o atendimento educacional no âmbito do estado de Santa Catarina que organizam as políticas públicas educacionais e procuram operacionalizá-la de acordo com as demandas locais e regionais do estado. Contudo, também existem lacunas na realidade estadual que dificultam o atendimento regular e especial de alunos com deficiência como ocorre nos sistemas de ensino.

Os principais problemas que afetam os avanços positivos são observados na prática cotidiana, pois a escola apresenta certas características em sua estrutura e seu funcionamento

que acabam sendo incompatíveis com a proposta de inclusão, provocando dificuldades ou mesmo impedindo o acesso de pessoas com deficiência à educação (MIRANDA, 2004; MENDES, 2006; MENDES, 2008). Assim, deve-se destacar que problemas como, carência na formação de professores, currículos e avaliações que não contemplam a diversidade, barreiras físicas que dificultam ou mesmo impedem a acessibilidade desses alunos, barreiras atitudinais, e número elevado de alunos por turma, acabam por dificultar o acesso e a permanência destes alunos no ensino regular. (LIVRAMENTO e RAMOS, 2013; MATOS e MENDES, 2014)

Deste modo, considerando a relevância de sistematizar algumas das principais legislações nacionais e regionais que possam auxiliar na compreensão do arcabouço jurídico e filosófico das políticas públicas de inclusão educacional de pessoas com deficiência, este artigo tem como objetivo central analisar as principais legislações de amparo à educação inclusiva no contexto nacional e regional de uma das primeiras unidades federativas brasileiras a oferecer atendimento educacional regular e especializado às pessoas com deficiência, neste caso, o estado de Santa Catarina. (NUNES, 2008)

MÉTODO

Este estudo trata-se de uma revisão narrativa da literatura que utiliza fontes de informações bibliográficas para fundamentar teórica e cientificamente análises sobre diversas legislações existentes no Brasil e no estado de Santa Catarina, além de documentos regionais, nacionais e internacionais norteadores do processo de inclusão educacional inaugurado há algumas décadas (ERCOLE, MELO e ALCOFORADO, 2014; CORDEIRO *et al.*, 2007). Para tanto, o levantamento bibliográfico e documental buscou identificar, extrair e selecionar registros na literatura especializada em educação oriundos de livros, teses, dissertações, leis, e artigos científicos, além de legislações, regulamentações e documentos norteadores, entre outros, disponíveis na rede mundial de computadores e em bibliotecas físicas, de acesso público. A identificação, seleção e análise dos registros foi orientada a partir do quadro operacional elaborado para este estudo, conforme figura 1 (LAVILLE e DIONE, 1999).

Figura 1- Quadro Operacional da Pesquisa

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	TEMAS
Leis e Documentos	Legislação Brasileira	Resoluções (02/2001; 04/2009), Decretos (914/1993; 3298/1999; 3956/2001; 5296/2004; 186/2008; 6571/2008; 6949/2009; 7611/2011), Leis (4024/1961; 5692/1971; 7853/1989; 8069/1990; 9394/1996; 10172/2001), Constituição Federal
	Legislação Catarinense	Resoluções (112/2006), Decretos (4490/2006), Leis (12870/2004), Constituição Estadual
	Documentos Norteadores	Conferência Mundial sobre Educação para Todos/1990; Plano Decenal de Educação para Todos/1993; Declaração de Salamanca/1994; Carta para o Terceiro Milênio/1999; Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão/2001; Convenção de Guatemala/2001; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/2001; Programa Educação Inclusiva/2004; Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência/2006; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2007; Plano Nacional de Educação/2014; Plano Estadual de Educação/2015; Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina/2006/2009; Programa Pedagógico/2009; Relatório de Observação n. 5/2014

LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS DE AMPARO EDUCACIONAL ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente, deve-se apontar que no contexto da educação formal brasileira podem ser identificadas inúmeras garantias fundamentais às pessoas com deficiência previstas na Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Estas garantias fundamentais estão dispostas em diversos momentos do texto constitucional, como o inciso II, do artigo 23, que garante o cuidado, a saúde, a assistência pública e a proteção às pessoas com deficiência; o inciso XIV, do artigo 24, que determina a competência para legislar sobre a proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiências; o parágrafo 2º, do artigo 227, que estabelece a exigência de lei sobre normas de construção que garantam acesso adequado às pessoas com deficiência; o inciso II, do parágrafo 1º, do artigo 227, que determina a criação de programas de prevenção e atendimento especializado para pessoas com os diferentes tipos de deficiência, inclusive na fase da adolescência. (BRASIL, 1988)

A Constituição Brasileira de 1988 prevê ainda, no âmbito dos direitos sociais, a “proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência”¹ (artigo 7º, inciso XXXI). Já o artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e um dos deveres do Estado e da família, e que será promovida e incentivada de acordo com a colaboração da sociedade, sendo que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Neste contexto, pode-se entender que a educação além de qualificar o indivíduo para o trabalho, deveria possibilitar ainda o conhecimento de seus direitos e deveres, além de condições para exercer sua cidadania. Assumindo-se que a lei maior do Brasil revela a importância da educação como um direito de todos, pode-se inferir que ninguém deveria ser excluído dos sistemas educacionais. Além disso, deve-se destacar as dificuldades de se garantir a efetivação dos direitos conquistados, pois apesar da obrigação do Estado em assegurar estes direitos a todos, ainda existem mazelas sociais, políticas, econômicas e culturais profundas na sociedade brasileira. Não se pode negligenciar também que a Constituição Brasileira de 1988, estabelece a educação como um direito social fundamental positivado, e que, portanto, apesar do seu poder mandatário, ainda assim assume as limitações de uma legislação principialista, dificultando as discussões contextualizadas tipicamente ligadas às legislações baseadas no direito naturalista², como nos sistemas anglo-saxônicos. (BARUFFI, 2011)

O inciso I, do artigo 206, da Constituição Brasileira de 1988, determina que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, significando deste modo, que todos têm o direito à igualdade de acesso e permanência na escola, sem distinção de origem, raça, sexo, cor ou qualquer outra forma de discriminação. Ainda no inciso IV, do artigo 206, está estabelecida a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, assim como o inciso VII que visa garantir um padrão de qualidade para o ensino

¹ Termo legalmente adotado à época.

² Corrente jurídica que tem seu início marcado pela obra de Hugo Grócio *De iure belli ac pacis*, publicada em 1625, e que entrou em desuso após o surgimento do direito positivado. O Direito Natural é aquele que se baseia em uma “(...) ética racional separada definitivamente da teologia, e capaz por si mesma, precisamente porque fundada finalmente numa análise e numa crítica racional dos fundamentos, de garantia do – bem mais do que a teologia, envolvida em contrastes de opiniões insolúveis – a universalidade dos princípios da conduta humana (...)” (p.17), pois se baseia na “(...) razão, mesmo no estado natural, possui um critério de avaliação comum, seguro e constante, ou seja, a natureza das coisas, que se apresenta de modo mais fácil e acessível na indicação dos preceitos gerais da vida e da lei natural” (p.23) (BOBBIO, 1996).

brasileiro. (BRASIL, 1988)

Quanto à questão do acesso, Gentili (2009) aponta que apesar de atualmente existir mais oportunidades de acesso à escola do que a cinco ou seis décadas atrás, quando foi proclamada a Declaração Universal dos Direitos Humanos, as formas de exclusão educacional e a negação das oportunidades escolares se tornaram mais complexas e difusas para aqueles que, estando dentro do sistema, continuam com seu direito à educação negado. Pode-se exemplificar como uma das formas de exclusão a realidade imposta às pessoas com deficiência, que apesar de terem seu direito à educação garantida em lei, continuam sendo excluídas dentro do sistema, seja pela alegação de falta de preparo das escolas para o atendimento desses alunos, seja pela falta de acessibilidade, entre outros.

O inciso I do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009a), estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Pode-se verificar que com a alteração no inciso I, feita pela Emenda Constitucional nº 59, a obrigatoriedade do ensino passa a estar atrelado a uma determinada faixa etária e não mais a uma determinada etapa de ensino como ocorria no texto original aprovado em 1988 na Constituição Brasileira, que previa em seu inciso I o ensino fundamental obrigatório e gratuito (BRASIL, 1988). Esta mudança representa um avanço, pois a garantia do ensino obrigatório passa a abarcar também o Ensino Médio para aqueles que tenham até 17 anos, além de assegurar o direito ao acesso gratuito aos jovens com idade acima dos 17 anos. (CURY e FERREIRA, 2010)

Já o inciso II do artigo 208 da Constituição Brasileira de 1988, determina a progressiva universalização do ensino médio gratuito, enquanto o inciso III determina que a educação seja efetivada mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Deste modo, pode-se perceber que a Constituição de 1988 representa um avanço no que se refere à educação das pessoas com deficiência, principalmente se analisar o histórico do tratamento dado às pessoas com deficiência, que por séculos impunha situações que iam desde o abandono até a tentativa de educação sustentada em práticas marginalizantes que, apesar de serem proporcionais à época, provocam inúmeros malefícios físicos, psíquicos e sociais às pessoas com deficiências nas diversas etapas de sua vida (SILVA, 2001).

O inciso VII do artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988, determina ainda o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). Observa-se que este inciso também representa um avanço significativo, visto que esses programas suplementares oferecem condições para que o aluno não somente acesse a escola, mas também permaneça nela, principalmente quando se considera que os alunos com deficiência têm acesso igualitário aos benefícios destes programas. Contudo, segundo estatísticas oficiais brasileiras, um percentual de 50,7 e 61,3% de crianças entre 4 e 6 anos, 3,2 e 4,8% de adolescentes entre 7 e 14 anos, e 74 e 74,3% de jovens entre 15 e 17 anos, respectivamente sem e com deficiência, estava fora do atendimento educacional até o ano de 2010 no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010). Assim, deve-se

³ Termo legalmente adotado à época.

destacar que parte da população enfrenta problemas de ordem econômica e social que afastam um grande contingente de pessoas, com ou sem deficiência, dos processos educacionais regulares e especiais, como por exemplo, a educação no campo, a educação especial, a educação de jovens e adultos, entre outras, relegando-as às condições de subemprego e inexpressão social típicas da carência ou ausência de alfabetização (OLIVEIRA e SOUZA, 2001).

O parágrafo 1º do artigo 208, da Constituição Brasileira de 1988, estabelece que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (BRASIL, 1988). De acordo com Cury (2002) *apud* Cury e Ferreira (2010, p. 126), direito público subjetivo é “[...] aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado, o cumprimento de um dever e de uma obrigação”. Assim, o reconhecimento deste direito é fundamental, pois dá ao indivíduo que se sentir lesado, a possibilidade de requerer a efetivação deste direito educacional, acionando o poder público, e ao se considerar principalmente as pessoas com deficiência, que constantemente tem seu direito à educação violado, pode-se identificar formas legais de se obter um mínimo de garantias fundamentais respeitadas, apesar das dificuldades de aplicação real destas garantias. Já o parágrafo 2º, da Constituição Brasileira de 1988, determina que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. (BRASIL, 1988)

No que tange ao ensino obrigatório, de acordo com Cury e Ferreira (2010, p. 135), no caso de não-oferecimento ou sua oferta irregular a lei garante que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público possa acionar o poder público para exigí-lo.” Portanto, deve-se destacar que o direito fundamental à educação, segundo Costa (2009), além de estar consagrado, na Constituição Brasileira de 1988 também está regulamentado por leis infraconstitucionais, como leis, decretos, portarias, entre outras.

Estas legislações são aplicadas às mais diferentes populações, inclusive às pessoas com deficiência e tratam de regulamentar tanto o direito propriamente dito à educação, quanto às formas de consecução destes direitos, como por exemplo, a Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2001a), a Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b) e a Resolução CNE/CEB 04/2009 (BRASIL, 2009b), além das legislações que criaram Políticas Públicas relacionadas à educação de pessoas com deficiência, como a Lei 7.853/1989 (BRASIL, 1989), o Decreto 914/1993 (BRASIL, 1993), o Decreto 3.298/1999 (BRASIL, 1999), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborada em 2007 (BRASIL, 2008). Além disto, deve-se destacar que existem ainda, inúmeras legislações regionalizadas, neste caso de Santa Catarina, que contemplam a educação de pessoas com deficiência.

A Lei Federal 8.069/1990 instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). O ECA representou na época a intenção de respeitar o direcionamento da Constituição Brasileira de 1988 que havia sido recém aprovada, pois afirma em seu artigo 54º, inciso III, que é dever do Estado assegurar “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente na rede regular de ensino”.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação são legislações que regulamentam o sistema educacional brasileiro e atualmente vigora a LDB 9.394/1996. As LDB's estabelecem as

⁴ Termo legalmente adotado à época.

diretrizes e bases para a educação nacional e são consideradas as legislações mais importantes sobre a educação. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi criada em 1961 (LDB 4.024/61), e referia à educação especial somente dois artigos. No capítulo III, título X, do artigo 88, determinava que a educação de excepcionais⁵ deveria no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade, assim como o artigo 89 que determinava que a iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação relativamente à educação de excepcionais⁶, receberia dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Na década de 1970 a Lei n. 5.692/1971, que à época reformou o ensino de 1º e 2º graus, dedicou somente um parágrafo à educação especial, determinando no artigo 9 que os “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

Já com a promulgação da LDB, a Lei nº 9.394/96 que, segundo Garcia e Michels (2011) é considerada um dos marcos para a educação brasileira, destinou-se um capítulo inteiro demonstrando preocupação maior com alunos com condições especiais, tais como aqueles com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Esta lei considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar, e em seu artigo 58 determina que a educação especial, “[...] deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais⁷” (BRASIL, 1996). De acordo com Garcia e Michels (2011), apesar do avanço da discussão sobre integração, o termo “preferencialmente” abria a possibilidade de que o ensino não ocorresse na rede regular de ensino, mas sim em instituições especializadas.

A LDB nº 9.394/96 prevê ainda, nos parágrafos 1º e 2º, do artigo 58 a existência de serviços de apoio especializado no ensino regular quando necessário para esses alunos e de atendimento educacional oferecido em ambientes especializados quando não for possível a integração do aluno nas classes comuns em virtude de suas condições específicas. No parágrafo 3º do mesmo artigo afirma que, a educação especial deve ser ofertada a partir da educação infantil (0 a 6 anos). Já o artigo 59 determina que, os sistemas de ensino assegurem aos alunos com necessidades especiais, com objetivo de atender às suas necessidades, os currículos, técnicas, métodos, recursos educativos e organização específicos. Assim, pode-se considerar que estes diferentes recursos educacionais, que devem ser disponibilizados para o atendimento das necessidades desses alunos, são de fundamental importância para que suas necessidades educativas sejam atendidas e para que realmente seja implementada a educação para todos, porém o que se verifica na prática é que muitos desses recursos ainda não são oferecidos nas escolas. Determina ainda no inciso II e III deste mesmo artigo terminalidade específica, e garantia de que haja professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, assim como professores do ensino regular, capacitados para atender estes alunos nas classes comuns. (BRASIL, 1996)

Contudo, percebe-se que apesar de a LDB avançar quando prevê vários direitos, como professores capacitados, currículo e terminalidade específica para esses alunos, ao mesmo tem-

⁵ Termo legalmente adotado à época.

⁶ Termo legalmente adotado à época.

⁷ Termo legalmente adotado à época.

po ela retrocede quando não dá as condições para que esses direitos se efetivem. Segundo Demo (1997) *apud* Silva (2001, p. 17), é possível perceber certa contradição no que diz respeito à atual LDB, pois esta “[...] avança no sentido de ter reservado um capítulo inteiro à educação especial (Capítulo V) e de ter contemplado diversos aspectos [...]”, mas a mesma lei que deveria garantir condições e suas aplicações “[...] ainda não foram adequadamente regulamentadas, mostrando que esta lei apresenta muitos direitos potenciais, que ainda não conseguem tornar-se efetivos”, apesar das diversas legislações que amparam as pessoas com deficiência nas esferas administrativas, cíveis, penais, sociais, entre muitas outras.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecendo, em seu artigo 2º que “os sistemas de ensino deveriam matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais⁸ [...]”, e em seu artigo 8º que as escolas da rede regular de ensino devem prover os recursos necessários para o atendimento as necessidades educacionais dos alunos. (BRASIL, 2001a) Deste modo, pode-se aceitar que estas diretrizes podem representar um avanço no atendimento educacional de PCD, pois além de obrigar os sistemas de ensino a matricular todos os alunos, ainda estabelece que a escola tenha a obrigação de ajustar-se para garantir a educação escolar deste aluno. De acordo com Garcia e Michels (2011), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica mostraram-se importante, pois normatizou no país as premissas inclusivas que estavam no debate internacional.

Além disto, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica estabelecia, em seu artigo 3º, que a educação especial era uma modalidade da educação escolar e que deveria ser entendida como “[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001a). Com base no exposto, pode-se perceber que apesar de garantir que os serviços educacionais especiais sejam oferecidos no ensino comum, sendo adotado como de apoio e complemento, também admite que os serviços educacionais comuns sejam substituídos. Assim, pode-se verificar na prática que o sistema escolar apresenta características que dificultam o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência, sugerindo assim, que o sistema escolar atual ainda valoriza a homogeneidade, a competitividade e o individualismo, dificultando a construção de escolas inclusivas.

A Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), além de definir objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, trouxe também um diagnóstico da educação especial apontando que “apesar do crescimento das matrículas, o déficit é muito grande e constitui um desafio imenso para os sistemas de ensino, pois diversas ações devem ser realizadas ao mesmo tempo”. Destaca ainda que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. (BRASIL, 2001b)

Destaca-se que anterior à aprovação do PNE (2001), o governo federal elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), proveniente do compromisso assumido pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). No que se refere à educação especial

⁸ Termo legalmente adotado à época.

este documento aponta que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. E preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p. 75)

A Resolução CNE/CEB 04/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade de educação especial, afirma em seu artigo 3º que “a educação especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”. (BRASIL, 2009b, p. 1). Neste documento é possível perceber, que ações devem estar disponíveis para o atendimento direto ao aluno com deficiência. Além disso, importante destacar a valorização que é dada ao trabalho conjunto entre o professor do atendimento educacional especializado e o professor da sala de aula comum. Ações estas que se colocadas em prática contribuem para que a inclusão possa avançar com sucesso.

Historicamente, desde a década de noventa, diversas legislações federais e estaduais embasaram a educação de pessoas com deficiência no Brasil. O Decreto 914/1993 instituiu a Política Nacional de Integração para a Pessoa com Deficiência, e segundo Silva (2001) este decreto refletiu à época as discussões mundiais acerca da integração que resultaram na Declaração de Salamanca (1994), considerada um marco que passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Contudo, o Decreto 914/1993 foi revogado pelo decreto nº 3.298/99 que regulamentava a lei nº 7.853/1989, e estabelecia em seu artigo 24, inciso II “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino”. (BRASIL, 1993; BRASIL, 1994; BRASIL, 1989; BRASIL, 1999)

A Lei nº 7.853/1989 dispunha sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social em diversas áreas e buscava acompanhar o direcionamento dado na Constituição Federal a época recém promulgada. A Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência de 1999, em seu artigo 2º, I, f, estabelecia “a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Em seu artigo 8º, inciso I estabelece como crime o ato de recusar a matrícula de alunos em estabelecimento de ensino, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que o mesmo portava. (BRASIL, 1989; BRASIL, 1999)

No ano de 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava o processo de integração instrucional. Neste documento constava que, os alunos com deficiência a época intitulados portadores de necessidades especiais, poderiam estar matriculados no ensino regular, porém somente aqueles que, [...] “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” poderiam ser matriculados (BRASIL, 1994b, p. 19). Portanto pode-se verificar que o direito a escola regular se estendia também aos alunos com deficiência, desde que estes tivessem condições de nela permanecer, sendo que, segundo Bueno (2001) *apud* Mendes (2006, p. 395), entendia-se que o “problema estava centrado nas crianças e deixava implícita uma visão acrítica da escola [...]”.

Já ao longo dos anos 2000, segundo Garcia e Michels (2011), diversos eventos inter-

nacionais influenciaram a educação especial no Brasil, como o encontro mundial em Londres no ano 1999 que culminou com a publicação da Carta para o Terceiro Milênio, a Convenção de Guatemala em 2001 que foi promulgada no Brasil pelo decreto 3956/2001, a Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão (2001), e a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2006) que foi aprovada no Brasil pelo decreto 186/2008 e 6949/2009, entre outros.

No ano de 2008 foi proposta pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da Secretaria de Educação Especial. (BRASIL, 2008) Esta política está atualmente vigorando e tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, além de orientar os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; e oferta do atendimento educacional especializado, entre outros (BRASIL, 2008).

Assim, pode-se compreender que, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir do momento que se admite a possibilidade de que o ensino regular seja substituído, deve-se admitir também que esta opção fundamentalmente não potencializa a adoção de uma política de educação inclusiva na rede regular, como era previsto na Resolução CNE/CEB nº 2/2001. (BRASIL, 2008, p. 3) Deve-se destacar que este pressuposto não possa ser criticamente analisado, pois realisticamente as proposições estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva necessariamente não contemplam toda a gama de situações que se estabelecem na educação de pessoas com deficiência. Isto tem provocado conflitos filosóficos e práticos e necessitam ser estudados, pois apesar das análises feitas em diversos documentos oficiais que tratam da educação inclusiva, pode-se constatar que esta vem historicamente se modificando desde atendimentos que promoveram a exclusão de pessoas com deficiência dos sistemas educacionais, passando pela segregação institucional, pela integração até atingir a inclusão, mas que dificilmente permitem visualizar a idealidade deste processo.

No âmbito do estado de Santa Catarina, também existem vários documentos que buscam garantir os direitos das pessoas com deficiência à educação na abrangência de sua competência, como o Plano Estadual de Educação (2015) (SANTA CATARINA, 2015a), a Lei nº 12.870/2004 (SANTA CATARINA, 2004), a Resolução nº 112/2006, o Decreto nº 4.490/2006 (SANTA CATARINA, 2006a). Além das legislações propriamente ditas, existem outros documentos importantes no âmbito do estado de Santa Catarina que merecem ser analisados, como por exemplo, a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que foi aprovada em 2006 e reeditada em 2009.

O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2015) propõe como meta para a Educação Especial “universalizar, para o público da Educação Especial de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos de idade, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado (...)” e estabelece ainda as seguintes diretrizes:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, no transporte, no mobiliário, na comunicação e informação; e, articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (SANTA CATARINA, 2015a, p. 57)

A Lei nº 12.870/2004, coadunando com a Constituição Federal, considera a educação especial como uma modalidade de educação escolar, e em seu parágrafo 1º, artigo 23, determina que “a educação especial, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com necessidades educativas especiais, entre eles o portador de necessidades especiais”, termos estes adotados à época. (SANTA CATARINA, 2004)

A Resolução nº 112/2006, fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e define os professores e serviços necessários que a rede pública de ensino deve disponibilizar para o atendimento a estes alunos. Além disso, a Resolução nº 112/2006 estabelece que o Sistema Estadual de Educação deve garantir adequações curriculares e que estas adequações devem constar do projeto político pedagógico das escolas. Esta resolução regula ainda os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, definindo em seu artigo 7º que “a Educação Especial, no âmbito dos Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial – CAESP deve ser compreendida como programas educacionais e/ou reabilitatórios voltados ao atendimento das necessidades dos educandos de que trata essa Resolução [...]”. (SANTA CATARINA, 2006a, p.5)

O Decreto nº 4.490/2006 buscou suprir algumas questões da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, estabelecendo o Programa de Proteção Social, de Reabilitação, Profissionalizante e Pedagógico, o qual foi reeditado em 2009 e intitulado Programa Pedagógico. Estes documentos podem ser considerados de grande relevância visto que tem por objetivo traçar as diretrizes dos serviços de educação especial direcionadas à “[...] qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação especial matriculados na rede regular de ensino, ou para aqueles que, por apresentarem severos comprometimentos mentais, mesmo em idade escolar [...]”, e que frequentam exclusivamente os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial existente no sistema estadual de educação de Santa Catarina. (SANTA CATARINA, 2009)

A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, que foi aprovada em 2006 e reeditada em 2009, trata dos fundamentos da educação especial, define os serviços que devem ser oferecidos pelo poder público na área de Educação especial e sistematiza os serviços oferecidos para cada nível e modalidade de ensino da educação básica. (FERREIRA, 2011). Com o intuito de reforçar a autonomia do Estado no que diz respeito à definição dos rumos da política de educação especial, este documento manteve alguns aspectos, como por exemplo, o conceito de deficiência mental, e também as diretrizes que tratam do aluno com severos comprometimentos mentais, dando a família o direito de optarem por matriculá-los em escolas regulares ou em centros de atendimento educacional especializados. (SANTA CATARINA, 2006b)

Importante ressaltar que o estado de Santa Catarina através dos documentos “Política de Educação Especial” de 2006 e “Programa Pedagógico” de 2009, facultavam as famílias que tinham filhos com diagnóstico de “severos comprometimentos mentais”, o direito de optarem por matriculá-los em instituições especializadas. (SANTA CATARINA, 2009) Contudo este posicionamento foi alterado no documento “Plano Estadual de Educação” (2015), de Santa Catarina, apontando que a partir de 2015 somente crianças e adolescentes que apresentem diagnósticos previstos no documento comprovados por atestado emitido por equipe multidisciplinar, poderão frequentar exclusivamente CAESP's. De acordo com este documento está alteração se deu “em decorrência dos desdobramentos do Curso de formação em atendimento especializado da

criança e do adolescente com deficiência e suas famílias [...]” (SANTA CATARINA, 2015a). Esta mudança deverá ocorrer de forma gradual para não acarretar prejuízos às crianças e adolescentes com diagnóstico de severos comprometimentos mentais que até então eram atendidos em CAESP's.

Neste sentido, com base na literatura especializada, pode-se verificar que apesar da existência de legislação de amparo às pessoas com deficiência, ainda são identificadas inúmeras situações de abandono, descaso, discriminação e mesmo exclusão educacional ocorridos porque o sistema educacional brasileiro apresenta certas características que dificultam o processo de inclusão educacional e social de pessoas com deficiência (MENDES, 2006; MENDES, 2008). Miranda (2004, p. 6) ressalta que na realidade de alunos com deficiência inseridos no ensino regular ocorre uma “[...] situação de experiência escolar precária ficando quase sempre à margem dos acontecimentos e das atividades em classe, porque muito pouco de especial é realizado em relação às características de sua diferença”. Assim, pode-se considerar que apesar das mudanças legais que ocorreram, sobretudo após o processo de democratização da escola, promovendo a universalização do acesso à escola, ainda é possível perceber a exclusão de alunos que são considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. (CURY e FERREIRA, 2010; MENDES, 2006; MENDES, 2008, BRASIL, 2008).

Além disto, a escola apresenta certas características em sua estrutura e seu funcionamento que acabam fortalecendo ações de exclusão, pois dificultam ou mesmo impedem o acesso e muitas vezes a permanência de pessoas com deficiência no processo educacional em suas diferentes manifestações, tanto regular, quanto especializada. (MIRANDA, 2004; MENDES, 2006; MENDES, 2008) Assim, deve-se destacar que problemas como, carência na formação de professores, currículos e avaliações que não contemplam a diversidade, barreiras físicas que dificultam ou mesmo impedem a acessibilidade desses alunos, barreiras atitudinais, e número elevado de alunos por turma, acabam por dificultar o acesso e a permanência destes alunos no ensino regular. (LIVRAMENTO e RAMOS, 2013; MATOS e MENDES, 2014)

Segundo o Censo Escolar, que constitui importante instrumento de coleta de informações sobre a educação básica, abrangendo suas diferentes etapas e modalidades, entre elas a educação especial, houve crescimento expressivo nas matrículas de alunos com deficiência no ensino regular. Estatísticas indicam que no ano de 2014, aproximadamente 700.000 alunos com deficiência estavam matriculados em classes comuns. Aponta ainda que em 2013 o número de alunos com deficiência matriculados em escolas regulares no Brasil, era de aproximadamente 650.000, no Estado de Santa Catarina o número era de aproximadamente 20.000, sendo que o ensino fundamental (anos iniciais e finais) apresentou o maior número de alunos matriculados, tanto no Brasil como no estado de Santa Catarina. (BRASIL, 2015).

Ainda segundo o MEC, entre os anos de 2000 e 2010, o número de alunos com deficiência matriculados em classes regulares de escolas públicas brasileiras passou de aproximadamente 80.000 alunos em 2000 para quase 500.000 alunos em 2010. (BRASIL, 2011a) Segundo a Secretaria de Educação Especial, do MEC, este aumento significativo no número de alunos com deficiência matriculados em escolas públicas até 2010, pode ser atribuído às ações da política de inclusão introduzidas no Brasil no ano de 2003 (BRASIL, 2011a). No entanto segundo Meletti (2014, p. 806) ao considerar a incidência de deficiência no Brasil é possível afirmar que:

[...] a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da Educação Básica e ao número de pessoas que são alvo da educação especial.

Segundo Meletti (2014) os dados do Censo Demográfico de 2010 mostram que quase 70% da população brasileira não frequentava a escola em qualquer nível ou etapa de ensino, sendo que pouco mais 35% tinham entre 5 e 14 anos de idade. Meletti (2014) destaca ainda, que mais de 2,5 milhões de pessoas declararam deficiência mental/intelectual permanente, sendo que quase 600.000 tinham entre 0 e 19 anos e destas pouco mais de 210.000 não frequentavam a escola. Assim, pode-se considerar que apesar das possíveis falhas dos dados estatísticos oficiais, boa parcela das pessoas com deficiência continua excluída da escola regular, pois segundo Mendes (2006, p. 398), “não há no país diretrizes claras para a notificação, e muito menos para a classificação categorial de identificação dos alunos com deficiência no censo escolar”. Esta exclusão não atinge somente os alunos com deficiência, mas continua atingindo a todos os alunos, mesmo após a universalização do acesso aos sistemas de ensino, apesar de todo arcabouço legal existente no Brasil atualmente.

Considerando o tratamento destinado às pessoas com deficiência, historicamente pode-se verificar que nas últimas décadas estes tratamentos têm se sustentado em direitos e políticas públicas que propiciam a inserção destes indivíduos nas diversas instituições sociais (SILVA, 2001), em especial, na educação que buscam garantir sua inserção em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 2009a) No entanto pode-se observar que a realidade da escola pública é bem diferente do que está preconizado na lei.

Segundo o Relatório de Observação n. 5, sobre as desigualdades na escolarização brasileira, do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, do Gabinete da Presidência, a população brasileira ainda apresenta baixa escolaridade e está exposta a inúmeras situações de desigualdades de acesso e permanência na escola. Este relatório mostra ainda, através do acompanhamento dos movimentos na situação educacional, que as políticas educacionais, que implementaram o processo de universalização do acesso à escola, não tiveram a devida preocupação com a qualidade do ensino. (BRASIL, 2014a)

Considerando o processo de universalização, Cury e Ferreira (2010) apontam que não basta que se busque o aumento quantitativo do contingente educacional, se este aumento não estiver atrelado à qualidade do ensino que se ministra, pois “[...] a evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão do aluno com deficiência (afinal a educação é para todos), defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem.” (p. 142). Esses fatores somados a tantos outros, como problemas na infraestrutura, currículo fechado, analfabetismo funcional dos estudantes, professores mal qualificados e mal remunerados, caráter homogeneizador da escola, formas avaliativas tradicionais e baixa qualidade do ensino dificultam as mudanças, pois a realidade educacional atual parece estar distante dos princípios que fazem a educação realmente inclusiva. (MANTOAN, 2001; CURY, 2002; MANTOAN 2003)

Neste sentido, segundo Glat e Nogueira (2003), não basta que uma proposta se torne lei para que ela seja imediatamente aplicada, pois são muitas as barreiras que impedem que políticas de inclusão se efetivem na prática, como o preconceito, a discriminação, a estigmatização e a marginalização imposta aos alunos com deficiência. Deste modo, é possível verificar

que determinados grupos são favorecidos em detrimento de outros que são identificados pela sua classe, etnia, gênero, sexo, religião, deficiência, entre outros. Esse favorecimento de determinados grupos não permite o reconhecimento e o respeito às diferenças, fazendo com que as pessoas apresentem atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Com base em Mantoan (2005), pode-se apontar que a escola brasileira ainda apresenta dificuldades em lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência. Isto ocorre porque os sistemas educacionais ainda apresentam problemas em sua estrutura e funcionamento que dificultam o acesso e a permanência destes alunos no interior das escolas, como problemas físicos, humanos, pedagógicos, metodológicos, entre muitos outros que provocam barreiras à inclusão de alunos com deficiência. (MANTOAN, 2005) Diante deste contexto, deve-se destacar que a constituição de uma educação que contemple todas estas especificidades deve, portanto, considerar os diferentes princípios inerentes a inclusão. Além disto, segundo Nakayama (2007), deve-se considerar alguns princípios necessários à construção de um sistema educacional inclusivo.

Nakayama (2007), referenciando-se à Declaração de Salamanca e à LDB 9.394/1996, destaca que um dos princípios da educação inclusiva é o respeito e a aceitação da diversidade, principalmente se considerar que as pessoas ainda têm dificuldade de aceitar e conviver com a diversidade, inclusive no ambiente escolar, pois apesar do discurso de aceitação da diversidade, o que ainda se verifica na prática escolar é a valorização do individualismo e da homogeneidade. Sendo assim, é necessária uma escola aberta à diversidade, com profissionais preparados para lidar com as diferenças e desenvolvendo novas formas de ensinar que atendam as singularidades e necessidades diversas de seu alunado. Assim, a transformação do sistema educacional poderá oportunizar uma escola para todos, sem distinção de etnia, credo, condição econômica ou deficiência e garantindo assim uma educação de qualidade para todos, o que pode ser verificado no Programa Educação Inclusiva, do Ministério da Educação brasileiro, que estabelece 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". (Ministério da Educação, 2004a, p. 8)

Nakayama (2007, p. 102) afirma que o princípio da aceitação da diversidade pressupõe o respeito às diferenças, pois parte do pressuposto de que existem diferenças e que a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades diversas dos alunos, procurando-se assim assegurar uma educação de qualidade para todos, pois a escola "[...] só pode chamar-se assim, "escola", se buscar os recursos necessários para efetivar o seu compromisso de desenvolver cada cidadão do seu país, com suas características, seu potencial, suas limitações e suas aptidões".

Contudo, para que a inclusão ocorra é necessário ainda que a escola supere seu caráter homogeneizador que faz com que muitos professores esperem que seus alunos alcancem o mesmo desempenho escolar, não levando em conta suas características, peculiaridades e necessidades, afetando suas chances de permanecerem estudando. Segundo Nakayama (2007), é necessária uma nova pedagogia, com a criação de situações de ensino-aprendizagem que valorizem aquilo que o aluno já sabe, além do desenvolvimento de diferentes estratégias pedagógicas que consigam atingir suas metas. De acordo com esta autora, uma nova pedagogia refe-

re-se “a todas as ações didáticas necessárias nesse novo contrato didático para a reformulação curricular”. (p. 136)

Deve-se destacar ainda, que outra questão importante a ser considerada no processo de inclusão refere-se à avaliação, pois esta ferramenta na escola tradicional serve para medir se o aluno conseguiu atingir o mínimo cultural exigido, e neste sentido ela se mostra ineficiente, já que os classifica, excluindo boa parte de seus alunos, em especial, aqueles que não conseguem adequar-se às formas avaliativas tradicionais, como por exemplo, aqueles que apresentam alguma deficiência. Para Nakayama (2007), a avaliação como existe predominantemente, não pode ter lugar na educação inclusiva, sendo necessária outra maneira de avaliar, a qual a autora chama de princípio da avaliação formativa. Na avaliação formativa o foco está no aluno, pois através da observação metódica o professor procura localizar quais são as dificuldades de seus alunos e a partir de aí repensar e redirecionar seu trabalho, ajustando de forma mais sistemática suas intervenções pedagógicas. De acordo com Nakayama (2007, p. 274), uma verdadeira avaliação formativa deve ser “acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino organizacionais e curriculares, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares”.

Assim, é possível compreender que os grandes desafios que os professores enfrentam todos os dias, como a diversidade e singularidade de seus alunos, exigem que este profissional esteja constantemente se atualizando, principalmente frente às políticas de inclusão de alunos com deficiência. Segundo Nakayama (2007, p. 156), para que o professor se torne inclusivo em sua competência de planejar uma aula, considerando a diversidade dos alunos, ele necessita de uma formação que valorize sua reflexão, a qual representa o princípio que a autora chama de a formação do professor crítico-reflexivo, “[...] para que possa perceber no passado as fontes de suas ações adequadas e inadequadas, além de possibilidades de reformulação e ajuste do seu fazer pedagógico, por meio de um contínuo estudo e reflexão sobre a prática.” (p. 98)

Outro importante princípio destacado por Nakayama (2007) refere-se ao serviço de apoio pedagógico especializado, o qual pode ser compreendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar [...] e suplementar [...]”. (BRASIL, 2011b) Relativamente a este princípio, desde que documentos e legislações como a Constituição de 1988 buscaram garantir o acesso e a permanência de pessoas com deficiência no ensino regular, o processo de educação inclusiva tem passado por diversas dificuldades, como por exemplo, a alegação de professores de que não possuem preparação ou formação adequada para atender esta clientela, exigindo assim, a presença de especialistas. Além disso, a escola, segundo Nakayama (2007), não está preparada para atender os alunos com deficiência, pois ainda apresenta diversos problemas que também dificultam o processo de inclusão educacional dessas pessoas.

Neste sentido, é necessário que a escola sofra uma reestruturação em sua estrutura física, pedagógica, metodológica, e humana, entre outros, para que possa melhor atender esses alunos. Nakayama (2007) destaca ainda a importância de especialistas das diversas áreas da saúde no apoio aos professores das escolas regulares, tais como profissionais das áreas de fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, psicopedagogia, terapeuta ocupacional, entre outros. Porém, de acordo com esta autora “as decisões sobre o apoio, em todos os casos, devem ser compartilhadas pelas pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem, por meio do consenso

entre os educadores e profissionais que atendem o aluno” (p. 189). No entanto, apesar de todos os movimentos e políticas de inclusão da pessoa com deficiência, além dos direitos conquistados por este segmento da população, ainda hoje no Brasil, milhares de pessoas com deficiência são excluídas das diversas instituições sociais, principalmente da escola.

Glat, Pletsch e Fontes (2007, p. 351) apontam “[...] como uma das principais barreiras para a transformação da política de Educação Inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular”. A falta de qualificação e de experiência de muitos docentes para trabalhar com esse segmento da sociedade, somadas às turmas lotadas, com uma parcela de alunos que embora não tenham deficiência apresentam dificuldades de aprendizagem, acabam comprometendo o processo de inclusão educacional.

Outra dificuldade encontrada nas escolas são as barreiras arquitetônicas, que podem dificultar o processo de inclusão, pois quando existem alunos com deficiência física ou mobilidade reduzida na escola, são aumentadas as necessidades de locomoção, exigindo, desta maneira que a escola faça adaptações no ambiente físico e nos materiais e equipamentos utilizados, tais como: construção de rampas, alargamento das portas, colocação de corrimões próximos a bebedouros e nos banheiros, modificação no mobiliário, entre outros. Estas barreiras arquitetônicas encontradas na escola acabam dificultando a autonomia dos alunos com deficiência. De acordo com Ribeiro (2011, p. 80), “em termos de acessibilidade, o cenário encontrado nos espaços escolares é bastante preocupante, visto que ainda há um grande distanciamento entre a legislação e a realidade.”

Além disto, pode-se apontar ainda a ausência de metodologias diferenciadas e de recursos didáticos e pedagógicos específicos que atendam às necessidades dos alunos com deficiência como barreiras que acabam comprometendo a manutenção do aluno com deficiência no processo de inclusão educacional. Isto ocorre porque a escola ainda não consegue proporcionar os recursos adequados para atender as especificidades do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Quando a escola possui alunos com deficiências sensoriais, neste caso, a auditiva e a visual, a situação é ainda mais preocupante, pois se revelam inadequações existentes no contexto escolar que dificultam a aprendizagem destes alunos. Portanto verifica-se que apesar da existência de diversas legislações e políticas públicas de inclusão educacional, a escola ainda não consegue atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo, neste caso, os alunos com deficiência e/ou os alunos com condutas típicas.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) o público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Já a Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina considera ainda os alunos com condutas típicas, neste caso, aqueles que apresentam quadros de transtornos hipercinéticos ou do déficit de atenção com hiperatividade/impulsividade, que é caracterizado pela combinação de comportamento hiperativo/impulsivo com desatenção marcante, além dos transtornos globais do desenvolvimento já referidos (SANTA CATARINA, 2006b).

Ainda de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 9) são considerados alunos com deficiência “àqueles que têm

impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. (BRASIL, 2004).

Deve-se destacar que como a escola apresenta um caráter homogeneizador, muitas vezes não considera as características e peculiaridades de seus alunos levando conseqüentemente à exclusão dentro do próprio ambiente escolar. (BRASIL, 2008) De acordo com Feijó, Correa e Silva (2012, p. 5), “o processo de escolarização das pessoas com transtornos globais de desenvolvimento insiste em procedimentos cristalizados, que refletem um esforço da escola comum em reparar os limites destas pessoas e tentar enquadrá-los nos padrões de normalidade já estabelecidos”. Desta maneira verifica-se a necessidade de orientação dos professores, pois a falta de conhecimento faz com muitos professores tenham ideias pré-concebidas sobre a capacidade desses alunos.

Com base na literatura especializada, torna-se plausível aceitar que a efetivação de uma educação inclusiva pode trazer contribuições para o ensino regular, pois implica na transformação do sistema educacional, com modificações em suas estruturas físicas, orgânicas e pedagógicas (MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2006). Assim, como se pode aceitar ainda, que a educação inclusiva contribua para a construção de espaços sociais menos excludentes, com acolhimento e respeito às diferenças, implicando também em mudança paradigmática dos sistemas educacionais, necessitando de práticas pedagógicas mais adequadas e que valorizem as formas de aprender do aluno e permitindo que alcancem sua autonomia para sua efetiva participação na sociedade. (MANTOAN, 2003; MANTOAN, 2006)

Assim, de acordo com a organização Todos pela Educação, que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), há avanços na inclusão educacional de alunos com deficiência, como o crescimento no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular, já superando o número de matrículas em escolas especiais, o que pode ser explicado principalmente pelos efeitos das políticas públicas de educação inclusiva instituídas nas últimas décadas (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2015). Devem ser salientados também os avanços, principalmente nos últimos anos, na promoção do direito das pessoas com deficiência através das políticas públicas de educação inclusiva e da legislação pertinente. Além disto, outro avanço se refere ao atendimento educacional especializado oferecido como complemento e apoio do ensino regular, que de acordo com Fávero (2006, p. 53) pode ser considerado como um procedimento bastante recomendável “destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns”.

Compreende-se ainda, que a escola inclusiva se constitui uma das formas de combater preconceitos, criando-se a possibilidade de uma sociedade também inclusiva, apta a contemplar indistintamente todas as diferenças, de modo a não permitir qualquer tipo de exclusão que afete as condições de acesso e de permanência de pessoas com deficiência e de condutas típicas (MANTOAN, 2003). Considerando-se, segundo Ferrari e Salum (2008, p. 35), que a sociedade que é inclusiva “[...] tem como objetivo principal oferecer oportunidades iguais para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada [...]”, deve-se admitir que a educação inclusiva permite uma sociedade democrática que reconheça todos os seres humanos como livres, iguais e com direito a exercer sua cidadania independentemente de sua etnia, credo, condição econômica ou

deficiência, entre outros, e com direito à universalização da educação.

Prieto (2010, p. 68) aponta que “[...] à tarefa de universalizar o acesso à educação básica devem ser somados estudos que possibilitem a obtenção de dados que indiquem, com maior precisão, quais políticas públicas são mais eficazes para garantir-lhes sua permanência na escola [...]”. Neste sentido, estudos têm discutido a questão do acesso e permanência dos alunos com deficiência na educação básica, sendo que alguns têm apontado que apesar da necessidade de se garantir os direitos das pessoas com deficiência, ainda hoje a escola não consegue lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 2010; PRIETO, 2010; MANTOAN, 2005).

Pode-se verificar que esta dificuldade da escola brasileira em lidar com as especificidades típicas das pessoas com deficiência vem acontecendo porque os sistemas educacionais ainda apresentam problemas em sua estrutura e funcionamento que dificultam o acesso e a permanência destes alunos no interior das escolas, como problemas físicos, metodológicos, humanos, pedagógicos, entre muitos outros que provocam barreiras à inclusão de alunos com deficiência, como já apontado anteriormente. (MANTOAN, 2005)

Assim, entende-se que a escola necessita avançar a fim de que se torne realmente inclusiva, não somente para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos que estão excluídos dela. Para que isso aconteça é essencial que se estimule a participação da sociedade civil, pois segundo Mantoan (2005, p. 25), “[...], a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas que as revertam radicalmente”. Contudo, o que se pode perceber é que apesar dos direitos à universalização da educação, ainda existem inúmeras barreiras que dificultam e até impedem a efetivação do acesso e da permanência aos sistemas de ensino, pois apesar de todas as políticas de educação inclusiva, a exclusão continua atingindo muitos alunos, acentuando-se nas pessoas com deficiência, pois estudos apontam diversos problemas, como falta de recursos pedagógicos apropriados, falta de estrutura adequada, e falta de recursos humanos especializados, entre outros.

De modo ampliado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 1), “visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” e que, segundo Mendes e Rios (2013, p. 963), têm “como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.”

De maneira específica no estado de Santa Catarina, os serviços de Educação Especial são contemplados em diversos documentos normativos e orientadores. A Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2006b), que define os rumos da educação especial no estado de Santa Catarina, indica que os serviços de educação especial são “serviços diversificados, oferecidos pelo poder público de forma direta ou indireta através das instituições conveniadas com a FCEE, para atender as necessidades educacionais especiais da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades.” (SANTA CATARINA, 2006b, p. 25) Ainda conforme este documento, esses serviços educacionais especiais, direcionados aos alunos da rede regular de ensino terão caráter de apoio, complemento ou suplemento.

A Resolução nº 112/2006, que é um documento normativo, fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Esta resolução estabelece em seu artigo 10, no que se refere ao planejamento e implementação das ações governamentais, que o estado “[...] disponibilizará, de forma indireta mediante os Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial, ou diretamente na rede regular de ensino, serviços de educação especial para apoiar, complementar ou suplementar a aprendizagem dos educandos de que trata esta Resolução.” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7) De acordo com esta resolução, estas ações serão executadas pela Secretaria de Estado da Educação e pela Fundação Catarinense de Educação Especial. Já o parágrafo 2º, do artigo 10, determina que “os serviços de Educação Especial não podem substituir o ensino obrigatório oferecido pela rede regular de ensino” (SANTA CATARINA, 2006a, p. 7).

Outro importante documento no âmbito do estado de Santa Catarina é o “Programa Pedagógico” (2009, p. 5), que tem como objetivo estabelecer as diretrizes dos serviços de educação especial. De acordo com este documento, suas diretrizes devem estar voltadas “(...) à qualificação do processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, matriculados nas escolas da rede regular, em centros de atendimento educacional especializados ou em escolas especiais mantidas pelas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE”s. (SANTA CATARINA, 2009, p. 5). O “Programa Pedagógico” também destaca que os serviços disponibilizados para os alunos matriculados na rede regular terão caráter de apoio, complemento ou suplemento. Este documento apresenta ainda os seguintes objetivos específicos:

[...] coordenar a implantação dos serviços educacionais especializados; [...] subsidiar cursos de formação continuada dos educadores em educação especial; [...] coordenar os projetos de investigação metodológica para os serviços educacionais especializados; [...] orientar sobre as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência e ou mobilidade reduzida; [...] desenvolver pesquisas para a produção e adaptação de ajudas técnicas; [...]. (SANTA CATARINA, 2009, p. 15)

Com relação aos serviços da educação especial oferecidos pelo estado de Santa Catarina pode-se verificar que os três documentos de âmbito estadual contemplam os serviços previstos. De acordo com a resolução nº 112, a rede pública de ensino deve disponibilizar quando necessário: Professor Intérprete, Professor Bilíngue, Instrutor da Língua Brasileira de Sinais, Segundo Professor em turma, Acompanhante terapêutico, Técnico na área da saúde, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP e assessoramento sistemático. (SANTA CATARINA, 2006a)

No documento “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” os serviços da Educação Especial disponibilizados pelo estado, contemplam o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, Serviço de Atendimento Especializado – SAESP, Turma Bilíngue, Professor intérprete, Instrutor de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Professor de educação especial, Acompanhante terapêutico, Técnico da área da saúde. (SANTA CATARINA, 2006b)

Já no documento “Programa Pedagógico” os serviços da Educação especial disponibilizados pelo estado de Santa Catarina, contemplam o Serviço Pedagógico Específico – SPE, Serviço de Atendimento Alternativo – SAA, Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE e Atendimento em Classe – AC. (SANTA CATARINA, 2009)

De acordo com o “Programa Pedagógico” existem os seguintes tipos de atendimento em classe: Professor Guia-intérprete, Professor Bilíngue, Professor Intérprete, Instrutor de Libras e Segundo Professor. (SANTA CATARINA, 2009) Neste documento constam ainda as atribuições de cada um destes profissionais, além da elaboração e encaminhamento dos processos para a contratação desses profissionais. (SANTA CATARINA, 2009)

Portanto pode-se perceber que a escola ainda apresenta diversas limitações que dificultam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular. No entanto as políticas públicas de inclusão educacional e suas diversas ações realizadas, pode se constituir em um dos meios que podem embasar as ações que permitam alcançar mudanças profundas no sistema escolar com possibilidades de acesso e permanência de alunos marginalizados do ambiente escolar. Contudo, entende-se que para que isso aconteça é necessário que sejam desenvolvidas mais pesquisas sobre o assunto em tela para que se possa avaliar o modo como estes serviços estão sendo oferecidos e quais suas contribuições ao processo de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, deve-se destacar que a legislação também reflete os estágios sociais de atendimento às pessoas com deficiências. Assim, foi possível identificar, no âmbito mundial a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien de 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994, como dois dos principais documentos internacionais, assim como a Constituição Brasileira de 1988, a Lei 8.069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, as leis 10.172/2001 e 7.853/1989 (a qual está revogada), a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, a Resolução CNE/CEB 04/2009 e os decretos 914/1993 e 3.298/1999 (já revogados e substituídos), além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. No âmbito do estado de Santa Catarina, foi possível identificar a lei 12.870/2004, as resoluções 06/1984/CEESC (a qual está revogada), 07/2011/ALESC, n. 112/2006 e 04/2009/CNE/CEB, os decretos 692/1963 (já revogado), 4.490/2006 e 6.571/2008 (já revogado e substituído pelo decreto 7.611/2011), além do Programa de Ação Integrada para o Atendimento do Excepcional em Santa Catarina de 1978, do Programa Pedagógico de Santa Catarina de 2009, da Proposta Curricular de 1988, do Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991 e do Plano Estadual de Educação de 2015, além da Política de Educação Especial (Resolução nº. 01/1996), da Política de Educação Inclusiva de 2001, da Resolução nº. 112/2006/CEE que foi alterada no ano de 2016 (Resolução CEE/SC nº100/2016), da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina elaborada em 2006 e reeditada em 2009.

O atendimento ao público na área da Educação Especial no estado de Santa Catarina foi iniciado na década de 1950 com o funcionamento de classe especial para alunos com deficiência. Na década de 60 foi criado órgão especificamente voltado à educação especial, além da criação da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Na década de 70 a FCEE elaborou e executou um dos primeiros projetos do Brasil com classes especiais nas escolas de ensino regular do estado. Ainda na década de 70 foram criadas as salas de multimeios e foi criado serviço de supervisão da educação especial no Estado. Na década de 80 foram implantadas 2000 classes especiais na rede regular para atender a demanda de alunos e após levantamento da SED foram identificadas aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar que não frequentavam a escola, estabelecendo assim, Plano para a Campanha da Matrícula Escolar – 1987/1991. (SANTA

CATARINA, 2002) Na década de 90 foi criada a Política de Educação Especial e lançada a “Proposta Curricular”. No início da década de 2000 foi criada a Política de Educação Inclusiva. No ano de 2005, a SED e a FCEE elaboraram o documento “Política de Educação Especial” que foi oficializada em 2006 por meio de resolução. Em 2009 foi elaborado pela FCEE em parceria com a SED, o Programa Pedagógico de Santa Catarina. Deste modo, considerando os documentos e as proposições políticas para a área, foi possível identificar o longo histórico das políticas públicas e ações do estado da Santa Catarina no atendimento educacional às pessoas com deficiência, desde os primeiros movimentos integracionistas da década de 1970, até o modelo inclusivo desenvolvido no estado atualmente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.; Martins, H. H. T. de S. Sociologia da educação. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1, p. 9-12, jun. 2008.

BARUFFI, H. A Educação como um direito social fundamental: positivação e eficácia. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.1, n.3, p. 146-159, set./dez. 2011.

BRASIL. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, jul. 2014a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009b. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011b. 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: 23 jul. 2015.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. Decreto nº 914, de 6 de Setembro de 1993. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 6377, de 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência– Corde.

_____. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

_____. Plano Decenal de Educação para Todos:1993-2003. Brasília, DF: MEC, 1993.

_____. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008

_____. Portal Brasil. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 2, 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001a.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão sistemática: uma revisão narrativa. Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões [online], v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

COSTA, D. S. Universalização da educação básica no estado constitucional. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, São Paulo, nov. 2009.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. Revisão integrativa versus sistemática. Rev Min Enferm, v. 18, n. 1, p. 10, 2014.

FÁVERO, E. A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial. In: O desafio das diferenças nas escolas. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação a Distância, Boletim 21, novembro, 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAE'S – FENAPAE. Um pouco da história do movimento das APAES. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10393.

FEIJÓ, G. O.; CORREA, T. C.; SILVA, P. O. A escolarização de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento: Uma análise dos indicadores educacionais do município de Londrina (2007-2010). In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 4., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: ANPED/SUL, 2012, p. 1- 13.

FERRARI, I. F.; SALUM, M. J. G. Sociedade Inclusiva e psicanálise: Do para todos ao cada um. In: CORRÊA, R. M. Avanços e desafios na construção de uma sociedade inclusiva. Organizadora. Belo

Horizonte: Sociedade Inclusiva/PUC-MG, 2008. p. 35-48.

FERREIRA, S. M. Análise da política do estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: O velho travestido de novo? 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, n. 1, p. 105-123, maio-ago. 2011.

GENTILI, P. Direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educação e Sociedade, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007. Acesso em: 16 dez. 2014.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. Comunicações, Brasil, v.10, n. 1, p. 134- 141, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência (Tabela 1.3.6 - População residente, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010).

LAVILLE, C.; DIONE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: EUFMG, 1999.

LIVRAMENTO, M. S. C.; RAMOS, E. S. A inclusão de alunos com necessidades especiais na escola regular. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Cruz das Almas, n. 8 p. 132-140, ano IV, jun. 2013.

MANTOAN, M. T. E. A Hora da virada. Inclusão: Revista de Educação Especial, v. 1, n. 1, Brasília: Secretaria de educação Especial, p. 24-28, out. 2005.

_____. Inclusão Escolar : Caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. In: Ensaios pedagógicos. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. p. 11-16.

_____. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jul./dez. 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. Inclusão escolar e educação especial: das diretrizes à realidade das escolas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MELETTI, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014.

MENDES, E. G. A. Pesquisas sobre inclusão escolar: Revisão da agenda de um grupo de pesquisa. *Revista Eletrônica de Educação*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 3-25, jun. 2008.

_____. Radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E. G. A.; RIOS, G. A. Prática pedagógica nas salas de recursos multifuncionais: Enunciados de professores em blogs. In: Seminário internacional Inclusão em Educação: Universidade e participação 3, Rio de Janeiro, mai. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação inclusiva: A fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004a.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 15, p. 1-7, 2004.

NAKAYAMA, A. M. Educação inclusiva: Princípios e representação. 2007. 364 f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NUNES, L. R. As relações Educação Especial e Educação Inclusiva. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 9, n.18, p. 91-94, julho/dezembro, 2008.

OLIVEIRA, L. A.; SOUZA, M. A. Reflexões sobre desigualdade, exclusão e analfabetismo. 2001.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: Sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.(org.). *Das margens ao centro: perspectivas para políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010. p. 61-78.

RIBEIRO, S. L. Acessibilidade para a inclusão na escola: princípios e práticas. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 44, p. 79-98, jan./jun. 2011.

SANTA CATARINA. Fundação Catarinense de Educação Especial. Gerência de Pesquisa e Recursos Tecnológicos. Avaliação do processo de integração de alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de 1988 a 1997. São José: FCEE, 2002.

_____. Lei nº 12.870, de 12 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais.

_____. Plano Estadual de Educação. Florianópolis, 2015.

_____. Resolução nº 112, de 12 de dezembro de 2006a. Fixa normas para a Educação especial no Sistema Estadual de Educação da Santa Catarina.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina. São José: FCEE, 2006b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa Pedagógico. São José, SC: FCEE, 2009.

_____. Constituição do Estado. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Florianópolis: 1989.

SILVA, R. O processo de integração da pessoa portadora de deficiência mental no ensino regular municipal de Florianópolis. 2001. 88 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao Governo de Santa Catarina, por meio da Secretaria de Estado da Educação, em sua 18 Coordenadoria Regional de Educação – Florianópolis, pela concessão de afastamento para realização deste estudo componente de dissertação de mestrado, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

A formação docente na perspectiva da educação especial e inclusiva: a prática pedagógica para o ensino do aluno com deficiência intelectual

Natália Moreira de Carvalho Campos

Graduanda no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão (2005). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Faculdade Santa Fé (2006) e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará (2011). Mestre (2012) e Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP (2017).

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.8

RESUMO

A formação de professores é um tema sempre discutido nas mais diversas publicações relacionadas à educação. Este artigo apresenta uma revisão bibliográfica sobre a formação docente para a Educação Especial no contexto da Educação Especial Inclusiva, mais especificamente, do trabalho docente com alunos com Deficiência Intelectual (DI), e como seu desenvolvimento e aprendizagens são construídas. Como objetivo, esta pesquisa traduz-se em ampliar e aprofundar o conhecimento em torno do desenvolvimento profissional docente para a prática no Atendimento Educacional Especializado (AEE) com alunos com DI, bem como vem acontecendo o incentivo e a formação de professores para uma educação especial inclusiva, quais são as concepções de aprender e ensinar existentes nessa formação e qual a importância de formar o professor que atua na diversidade. É consenso entre estudiosos e pesquisadores que o professor deve se desenvolver da maneira mais completa, a fim de se conectar com seus alunos e promover experiências que se tornem aprendizagens. Para isso, ele precisa ter uma formação que atenda tanto aos desafios pedagógicos e as mais variadas estratégias e práticas docentes. Isso coloca o docente dentro de um contexto profissional reflexivo e tomador de decisões.

Palavras-chave: formação docente. educação inclusiva. deficiência intelectual.

ABSTRACT

Teacher training is a theme that is always discussed in the most diverse publications related to education. This article presents a literature review on teacher training for Special Education in the context of Inclusive Special Education, more specifically, on teaching work with students with Intellectual Disabilities (ID), and how its development and learning are constructed. As an objective, this research translates into broadening and deepening knowledge around the professional development of teachers for the practice of Specialized Educational Service (AEE) with students with ID, as well as the encouragement and training of teachers for special education incentive what are the concepts of learning and teaching existing in this training and what is the importance of training the teacher who works in diversity. There is a consensus among scholars and researchers that teachers must develop in the most complete way, in order to connect with their students and promote experiences that become learning. For this, he needs to have a training that meets both the pedagogical challenges and the most varied strategies and teaching practices. This places the teacher within a reflective and decision-making professional context.

Keywords: teacher training. inclusive education. intellectual disability.

INTRODUÇÃO

Diante das primeiras leituras sobre formação de professores já se consegue compreender que a combinação entre teoria e prática é o caminho para formar professores capacitados para pensarem sobre sua prática dentro de um contexto crítico e reflexivo e criar possibilidades para atender as demandas existentes no cotidiano escolar. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1991).

No cerne dos conceitos iniciais sobre a formação docente para a Educação Especial e

no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ressaltamos o que afirma Magalhães e Cardoso (2008) sobre a formação docente. Os autores afirmam que a formação de professores deve acontecer considerando o corpo, a cognição e a afetividade.

No contexto da formação de professores para a atuação na Educação Especial, mais especificamente para atuação com alunos com Deficiência Intelectual (DI), o presente artigo buscou compreender a resposta a alguns questionamentos, tais como: Existem orientações gerais para a atuação do professor no AEE? Que tipo de professor é necessário formar diante dos desafios educacionais e sociais que a práxis docente na educação especial exige? Como são realizadas as formações docentes direcionadas para a prática pedagógica com o aluno com Deficiência Intelectual?

Para tanto, este trabalho é fruto de um levantamento bibliográfico de caráter exploratório e qualitativo, desenvolvido a partir de material já elaborado e constituído, principalmente por livros e artigos científicos de diferentes autores que pesquisam no campo da educação, a formação docente para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a atuação pedagógica com o aluno com Deficiência Intelectual.

Para tanto, citamos o que Prodanov e Freitas (2013) consideram quanto à pesquisa de cunho bibliográfico:

[...] elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (2013, p. 54).

Por se, frequentemente, tema de destaque em pesquisas e publicações, principalmente quando ela é direcionada para uma modalidade de educação em específico. Compreender quais e como acontecem as formações pedagógicas para a prática docente para a atuação no AEE com alunos com DI é foco desta pesquisa, considerando que a educação inclusiva é um direito conquistado em lei e dever de toda sociedade aceitar e respeitar as diferenças sociais.

Como forma de melhor compreender o conceito de formação docente buscou-se na autora Marli André (2010), os conceitos iniciais e específicos neste tema. Conforme a autora é um estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das competências necessárias ao exercício da profissão de ensinar, considerando seus impactos e resultados. Ainda sobre a formação de professores, Lüdke e André (2013), afirmam ser crucial ouvir o docente, a fim de conhecer o que dizem, pensam e sentem. Dessa forma, pode-se descobrir os caminhos mais efetivos para se alcançar um ensino de qualidade que se reverta numa aprendizagem significativa para todos os alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação para a Educação Nacional (LDB) / 1996 apresenta competências exclusivas para a formação docente. Em seu artigo nº 61, ela detalha que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá seus fundamentos na associação entre teoria e prática e no aproveitamento da formação e de experiências anteriores do professor. (BRASIL, 1996). Diante disso, é fácil concluir que a formação docente direcionada para uma específica modalidade de ensino exige, ainda mais,

aprofundamento no conhecimento, dedicação e esforço do professor em formação, visto que é notória a necessidade de habilidades ainda mais refinadas para o exercício da profissão.

No Brasil, um dos documentos norteadores para a Educação Especial é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Segundo esta política, a educação inclusiva é um 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. Sobre formação docente esta política afirma que os sistemas de ensino, no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, devem garantir a "[...] formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar" (BRASIL, 2008, p. 5).

A LDB/1996 conceitua a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais. Mais específico, o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146 de 2015 em seu artigo 2º, afirma que deficiência é aquela que faz com que o indivíduo tenha 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.

Como nesta pesquisa o trabalho em estudo está direcionado à Deficiência Intelectual, traz-se um conceito dado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade. Conforme a AAIDD, a Deficiência Intelectual decorre basicamente da ação de, no mínimo, quatro fatores: 1) a intelectual, 2) o comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais), 3) a participação, interação e papéis sociais, 4) os aspectos da saúde e, 5) os contextos - o microsistema, o mesossistema e o macrosistema (AAMR, 2006; CARVALHO & MACIEL, 2003; OLIVEIRA, 2009;PLETSCH, 2010).

Entendemos a partir daí a importância de atenção especial à formação dos profissionais que irão atuar ou atuam nesta modalidade de educação, pois os mesmos enfrentam desafios diários gerados no cotidiano escolar em decorrência das necessidades educacionais especiais e do processo de inclusão desses alunos.

Este trabalho parte dos conceitos iniciais sobre a formação docente no Brasil e formação docente na educação especial, ressaltando os conceitos de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual e práticas pedagógicas para a atuação docente com o aluno com Deficiência Intelectual. Por fim, reavalia em suas considerações finais, sobre a importância da formação docente no contexto da Educação Especial Inclusiva No Brasil.

Como principais referenciais teóricos para este artigo, destacamos os seguintes autores: Almeida (2005), André (2010) e (2013), Aranha (2001), Becker (2003), Capellini e Mendes (2007), Carvalho e Maciel (2003), Dias, S.S E Oliveira, M.C.S.L (2013), Garcia (2006), Garcia (2013), Gauthier (2007), Gil (2008), Guimarães (2004), Honora e Frizanco (2008), Imbernón

(2011), Libâneo (2012), Magalhães e Cardoso (2008), Mantoan (2005), Martins (2012), Mendes (2009), Michels (2017), Oliveira (2009), Perrenoud (1999), Pletsch (2010), Ramalho (2004), Roldão (2017), Sasaki (1997), Shimazaki E Mori (2012), Tardif (2012) e (2014), Vasconcelos (2004), Vygotsky (1989), Zabalza (2014) e nossa legislação atual sobre a inclusão de pessoas com deficiência.

DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências, competências e habilidades são, frequentemente, impostas ao trabalho docente. Quando se fala em formação de professores é certo que os aspectos referentes ao processo de ensino e aprendizagem têm ainda maior destaque.

Sobre o tema, e segundo a autora Marli André (2016, p. 18), o que se deseja é que:

(...) os professores estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade. É com base nessas referências que almejamos melhorar a formação dos professores.

Porém, é preciso ressaltar que a formação em seus conhecimentos teóricos não deve servir apenas para uma reflexão sobre novas possibilidades de acesso ao conhecimento para o docente, mas como para uma análise da própria prática, como uma autorreflexão.

Necessário destacar o que Gauthier (2013) nos traz sobre essa temática. Segundo o autor, os saberes referentes ao conteúdo, à experiência e à cultura são essenciais no exercício da atividade docente, mas "tomá-los como exclusivos e mais uma vez contribuir para manter o ensino na ignorância" (GAUTHIER, 2013), além de reforçar a perpetuação de um ofício sem saberes. Assim, priorizar a formação de professores nas políticas públicas de um país, estado ou rede de ensino é fundamental e impacta na sociedade e nos rumos da educação de um país, estado, município ou comunidade.

Sobre os conhecimentos necessários ao docente, destaca-se o que Maurice Tardif (2014) também nos traz como contribuição:

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos [...]. Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais [...] a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (p.249).

Tardif (2014), igualmente destaca a necessidade da busca permanente pela autoformação, com a devida ciência de que os conhecimentos profissionais são progressivos e estão em contínuo desenvolvimento e acontecem também através da prática.

Assim, os principais autores que tratam do tema "Formação de Professores" consideram que o conceito de formação docente conduz à uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano que também deduz capacidade e desejo de formação. Ou seja, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade única, a pessoa, o sujeito que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente. Neste caso, o desejo do professor de acesso a novos conhecimentos e práticas.

Diante disso, concordamos com Roldão (2007) quando ele afirma que as questões essenciais da formação de professores nos tempos atuais demonstram a necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes com as dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino. Sendo assim, é notório destacar que o ensino, como atividade essencial do professor, é uma prática complexa que envolve aspectos como conflitos de valor, cultura, posicionamentos éticos, políticos e até mesmo econômicos.

Conforme Zabalza (2014), ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade de experiência, indagação teórica e criatividade. É da natureza da profissão docente, refletir criticamente sobre as transformações sociais concretas e sobre a formação humana dos alunos. Podemos então dizer, que o trabalho docente está rodeado de intencionalidade.

Dessa forma, a formação de professores visa a engajar os profissionais em processos de aperfeiçoamento — como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas —, para que, assim, possam estar sempre bem informados e atualizados acerca das novidades e tendências educacionais. O objetivo é transformá-los em facilitadores do conhecimento, mais do que apenas transmissores deste.

Considerando os professores como facilitadores do conhecimento e seguindo o que Martins (2012) afirma, destacamos que:

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar. (p.34).

Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas favorecem ou não a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas. A perspectiva é a de uma visão integradora de aprendizagens importantes num dado contexto, mas também, do desenvolvimento de atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar e a tolerância entre os professores em formação.

Quando se trata de formação docente, alguns dos artigos da LDB/1996 reforçam como base, tanto a formação inicial, quanto a continuada e ao longo de sua vida docente.

Em seu artigo 61, a LDB nos traz que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- Associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Na íntegra, ainda destacamos, seu artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I- Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III- Piso salarial profissional; IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI- Condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único - A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Em seus estudos sobre a temática, Imbernón (2011), afirma que a formação deve assumir um papel que transcende o ensino e que vá além de uma mera atualização científica, pedagógica e didática, para se transformar em espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem a fim de poderem conviver com mudanças e incertezas.

Sabendo disso, a formação deve seguir para além de instruções. Ela deve seguir estímulos críticos, autoanálises e auto avaliações permanentes da prática docente: o que pede por rupturas de tradições e ideologias já existentes. Deve-se formar o professor na mudança e para a mudança, por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas e nas quais o docente possa disseminar seus conhecimentos a outros docentes em necessidade de formação.

O professor, conforme Imbernón (2011) deve se converter em um profissional de participação ativa e crítica no processo de inovação e mudança, a partir de um processo dinâmico e flexível de formação. Para o autor, deve existir a transformação das tarefas educativas em algo rotineiro: uma das fontes de maior satisfação e revitalização profissional é o próprio aprimoramento profissional, e segundo ele, deve ser coletivo e dotado de inovações e dinâmicas educativas. Quando se aprofunda um pouco mais sobre suas considerações em formação docente, Imbernón (2011) destaca que conhecimento pedagógico especializado se legitima na prática, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade e a utilidade social.

Em concordância, Libâneo (2012), afirma que ensinar não é apenas transmitir a matéria. Segundo o autor, ensinar implica um caráter psicológico, ético e voltado para a formação da personalidade.

Diante disto, Libâneo destaca:

Na prática, o caráter intencional do ensino significa que o professor trabalha visando a objetivos sociais e políticos, mas também que atinge a subjetividade dos alunos, de modo que ele precisa mobilizá-los para aprender, cuidar das formas de relacionamento que estabelece com eles, conhecer seu comportamento e suas práticas de vida fora da escola, saber como funciona sua mente, seus desejos. (2012, p. 66).

Ainda ao se considerar os aspectos reflexivos e críticos necessários à profissão docente devem existir o estímulo à reflexão crítica na formação, por isso ela deve seguir como parte de um contexto de ação na qual considera problemas sociais. Sobre isso, Ramalho (2004) afirma que adotar a perspectiva crítica como pressuposto ideológico, significa reconhecer a não neutralidade dos saberes, das atitudes, tanto de quem aprende, quanto de quem ensina.

Considera-se ainda ressaltar o que Tardif (2012) destaca sobre a formação efetiva de professores. Segundo ele, a profissão docente oscila entre três modelos de identidade de professores: o tecnólogo do ensino (baseado num repertório de conhecimentos, meios e estratégias de ensino), prático reflexivo (baseado construção de atividade profissional de acordo com características particulares e contingências de situações de trabalho), e por fim, o ator social (desempenha o papel de agente de mudanças ao mesmo tempo em que é portador de valores sociais); a questão do saber dos professores não constitui um corpo homogêneo de conhecimentos e sim uma ampla diversidade de conhecimentos aos quais utiliza vários tipos de competências.

Para Tardif (2012), os saberes e competências que fazem parte da profissionalidade

docente são heterogêneos, de fontes distintas e variam ao longo da trajetória profissional e em função de circunstâncias e contextos. Esses saberes têm origem na família, na experiência pessoal como aluno, na formação acadêmica, no exercício profissional, nas práticas cotidianas e na formação continuada. São permanentemente reelaborados de acordo com as fases da carreira ou com a própria história de vida do professor influenciando na sua profissionalidade docente.

Com relação à amplitude de conteúdos e propósitos de uma formação docente, Zabalza (2012) afirma existirem duas modalidades de formação: uma mais próxima ao polo da visão restringida (propostas formativas muito vinculadas à aquisição de competências específicas ou orientadas para a realização de um trabalho concreto) e outras mais próximas ao polo da visão ampla e polivalente (modalidades de formação em que se integram elementos com projeções diversificadas).

Diante disto e no que se refere à definição do que sejam as competências docentes, as contribuições de Perrenoud (2000) nessa área, também, são relevantes.

De acordo com o autor,

[...] toda competência está, fundamentalmente, ligada a uma prática social de certa complexidade. Não a gesto dado, mas sim a um conjunto de gestos, posturas e palavras inscritas na prática que lhes confere sentido e continuidade (PERRENOUD, 2000, p. 35).

Segundo Guimarães (2004), a formação de professores deve ter por finalidade a construção de práticas formativas mais adequadas à maneira como os professores aprendem a profissão, o que parece significar aproximar atuação e formação e intenção de formar. Ela deve ainda compreender a complexidade da formação e da atuação do professor, sendo assim é necessário que o professor domine de modo completo a disciplina à que se dedica, além de desenvolver o caráter ético de sua profissão e compreender as questões relacionadas à mediação do processo ensino-aprendizagem.

Já sabemos que a maioria das habilidades de um docente são, geralmente construídas com a prática ao longo de sua carreira profissional, mais precisamente durante o exercício profissional, na vivência escolar, aonde terão a oportunidade de experimentá-la e vivenciá-la pessoal e concretamente.

Sobre isso, Tardif (2012) destaca:

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (p. 16-17).

Diante disso, percebemos a necessidade no que diz respeito ao compartilhamento periódico desse conhecimento entre os professores em formação, a fim de que outros docentes possam ter acesso e assim aplicar, também, em sua prática docente.

O desenvolvimento profissional de professores se adapta ao conceito de professor como profissional do ensino e define-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. (MARCELO GARCÍA, 1999). Segundo o autor (1999), o desenvolvimento profissional deve ser compreendido como o conjunto de processos e estratégias que levam a

reflexão dos professores sobre a sua própria prática.

Considerando o exposto sobre a formação docente, podemos afirmar que quando existe uma mobilização dos saberes passíveis de ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações docentes, tanto em seu caráter individual quanto no coletivo, enquanto dissipador de saberes e práticas, o professor assume, enfim, seu papel profissional como um docente crítico e reflexivo de sua prática. Alinhados à isto, ele deve compreender o caráter consciente de suas ações, como mobilizadores de saberes no exercício de sua prática, dos conteúdos que ensinam e dos currículos que seguem.

Ainda sobre a formação docente, faz-se necessário destacar o que Gauthier (2013), nos traz como contribuição:

De forma mais precisa, a questão fundamental de um repertório de conhecimentos consiste em saber se é possível identificar certas práticas gerais do professor que lhe possibilitariam enfrentar o caráter contingente de sua situação. (p.293)

Um docente que reflete sobre sua prática, se auto avalia e tem acesso à formações continuadas periódicas, tem um papel fundamental na vida do seu aluno. Dessa forma, a formação docente visa a engajar os profissionais em processos de aperfeiçoamento — como pesquisas, projetos, estudos, reflexões e críticas —, para que, assim, possam estar sempre bem informados e atualizados acerca das novidades e tendências educacionais. O objetivo é transformá-los em facilitadores do conhecimento, mais do que meros transmissores.

Segundo Marcelo García (1999), há todo um conjunto de destrezas ou habilidades que os professores devem dominar para concretizar uma prática reflexiva. Esta reflexão, sobre suas próprias concepções e práticas, deve ser construída e reconstruída permanentemente.

Nóvoa (1995) ressalta que é preciso que a formação promova a preparação de professores reflexivos e estes ao assumirem a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional sejam protagonistas na implementação das políticas educativas.

Para isso é preciso que:

(...) a “formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente” (NÓVOA, 1995, p.24).

Desta forma, as formações mais significativas estão diretamente relacionadas às estratégias que mobilizem a reflexão, ou seja, estratégias que motivem o professor a mobilizar-se, a refletir na e sobre sua atividade docente. Desta forma, considerar e valorizar as diferentes linguagens do educando deve fazer parte do “pensar” e do “fazer” pedagógico, principalmente quando considera o meio ao qual o educando está inserido (comunidade, cultura etc.).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Quando se trata de Educação Especial é importante, antes de destacar seu panorama nacional, ressaltar alguns encontros e documentos internacionais que influenciaram diretamente a nossa legislação sobre o tema. Estes documentos são orientadores e visam propor e construir mais acessibilidade e inclusão no contexto educativo, principalmente relacionado aos direitos da pessoa com deficiência. (GARCIA, 2006).

Dentre eles, destacamos:

- a) Em 1990 - Declaração de Jomtien (Tailândia) : propôs transformações nos sistemas de ensino, visando assegurar a inclusão e a permanência de todos na escola.
- b) Em 1994 - Declaração de Salamanca (Espanha): reconheceu a necessidade de providências educacionais para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.
- c) Em 1999 - Convenção da Guatemala: trouxe o princípio da não discriminação, que recomenda “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”.
- d) Em 2006 - Convenção Sobre Os Direitos Das Pessoas Com Deficiência: documento no qual assegura que pessoas com deficiência desfrutem dos mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa.

Importante destacar que a Declaração de Salamanca, foi uma reconvocação mundial das Nações Unidas em respeito sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.

Segundo este documento (1994):

(...) os 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 e 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 (...). (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

O documento ainda destaca ainda 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, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Em seus aspectos históricos, o Brasil foi um dos primeiros países da América latina a reproduzir, em sua legislação, os princípios da educação inclusiva e a produzir documentos para nortear a prática nacional da educação de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino (ARANHA, 2004).

Dentre os documentos brasileiros que ressaltam o direito à inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD), destacamos os seguintes:

- a) Em 1988 - Constituição Federal : o artigo 205 estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
- b) Em 1994 - Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793 : recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e

integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.

c) Em 1996 - Lei nº 9.394 – Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional (LDB) : define educação especial e assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais.

d) Em 1999 - Decreto nº 3.298 : dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Segundo este documento, a educação especial é definida como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino.

e) Em 2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).

f) Em 2007 - Decreto nº 6.094 : implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular de alunos com necessidades educacionais especiais.

g) Em 2008 - Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: documento de base para a educação especial no Brasil. Este documento tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais.

h) Em 2014 - Plano Nacional De Educação (PNE): define as bases da política educacional brasileira para os próximos 10 anos. Uma de suas metas estabelece que a educação para os alunos com deficiência deve ser oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino.

i) Em 2015 - Lei Nº 13.146 – Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência (LBI): trata dos direitos das pessoas com deficiência. Esta lei estabelece que a educação deva ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino; garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras. Nela, o AEE também está contemplado, entre outras medidas.

Além das leis e documentos acima destacados, os direitos das Pessoas com Deficiências são garantidos, também, pela Constituição Federal de 1988 e ainda através de leis e portarias complementares, que variam conforme cada tipo de deficiência. Nas últimas décadas, o Brasil vem construindo uma série de políticas públicas na intenção de contemplar os cidadãos com deficiência em seus aspectos sociais, culturais, éticos e morais; e dar-lhes mais oportunidades como cidadãos. As pessoas com DI estão entre eles.

Importante destacar que, quanto à legislação para pessoas com deficiência, o Brasil está à frente de muitos outros países. Um exemplo disto foi a criação e promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência). Conforme esta lei, em seu 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 exposto na Lei Brasileira de Inclusão (2015), as deficiências atendidas pelo AEE são: Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Transtorno do Espectro Autista (TEA), e Altas Habilidades e superdotação.

Apesar de tantos preceitos legais, a história da educação especial no Brasil está marcada pela segregação e exclusão social e educacional. Entende-se que garantir o direito à educação das pessoas com deficiência é um processo complexo e que exige ações políticas de diferentes dimensões. Porém, a educação inclusiva é acima de tudo uma questão de direitos humanos, acreditando que não se pode segregar nenhuma pessoa em razão da sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, gênero ou se a pessoa pertencer a uma minoria étnica, o que iria contra os direitos humanos. (SÁNCHEZ, 2005). Assim, ainda percebida como um desafio, promover a inclusão é também uma questão de responsabilidade social de todos. Em face disso, o debate sobre a deficiência e a necessidade de mobilização da sociedade para superar as barreiras que impedem Pessoas com Deficiência ao pleno acesso à vida social, está se ampliando, e a legislação, cada vez mais, se adapta. Nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais têm promovido e implementado a inclusão, nas escolas, de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e dignidade, no sentido de possibilitar o pleno desenvolvimento humano e proporcionar à estas pessoas acesso a todos os recursos e direitos sociais aos quais lhes são assegurados em lei. (SASSAKI, 1997).

Sobre isso, Mantoan (2006), afirma:

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. (p.1)

Para Aranha (2001), a inclusão escolar deve prever intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito e no processo de reajuste da realidade social. Desta forma, entende-se que é preciso garantir o acesso, a participação e permanência do indivíduo na vida de sua comunidade e sociedade em geral.

Referindo-se especificamente às pessoas com deficiência, Aranha advoga que:

(...) cabe à sociedade oferecer os serviços que os cidadãos com deficiência necessitam (nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional). “Mas lhe cabe, também, garantir-lhes o acesso a tudo de que dispõe independente do tipo de deficiência e grau de comprometimento apresentado pelo cidadão”. (2001, p 34)”.

Importante destacar, quando se trata de direitos e igualdade social, o artigo 5º da atual Constituição Federal vigente brasileira (1988), quando afirma:

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, 1988).

Com relação ao conceito de inclusão, Sasaki (1997) afirma ser o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a

equiparação de oportunidades para todos.

Porém, mesmo diante de tantas conquistas e avanços na política de inclusão atual, ainda é perceptível que a inclusão de pessoas com deficiência é principiante em nossa sociedade. Tratando-se de desafios, é ainda mais fácil perceber as dificuldades encontradas por pessoas com deficiência intelectual, tanto para a aprendizagem acadêmica, quanto para a formação para o mercado de trabalho.

Da formação docente na educação especial

Nesta seção, buscamos discutir sobre a formação de professores na educação especial, bem como em quais espaços e tempo se constituem estas formações. Iniciamos com um breve relato histórico sobre a formação de professores para a Educação Especial no Brasil.

A formação docente em nível superior para a Educação Especial no Brasil se iniciou em 1972, como habilitação específica do curso de Pedagogia e, como formação, teve início por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, cujo relator foi Valnir Chagas, e que instituiu a formação docente e de especialistas em educação, regulamentando as habilitações de Magistério, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção escolar, dentro do curso de Pedagogia (MICHELS, 2006).

A formação docente com a finalidade de atuar na educação especial numa perspectiva inclusiva é, geralmente, considerada uma atividade educativa complexa e multiforme: ela deve ser compreendida a partir de suas específicas finalidades e características. Por isso, quando se trata de formação docente na perspectiva da educação especial inclusiva, a formação de professores de educação especial deve seguir as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento orienta a formação geral para a atuação nesse cenário inclusivo, em que todos, independentemente das deficiências ou das necessidades educacionais especiais, estão na escola e têm o direito constitucional à educação.

Segundo as orientações das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), o professor que atua na educação especial deve nortear seu trabalho junto de toda a comunidade escolar, o que envolve a direção, coordenação, professores do ensino comum, e, caso possível, uma equipe multidisciplinar.

Diante das mudanças ocorridas nos últimos anos na legislação brasileira para a educação especial, é fácil perceber que o professor que atua na educação especial terá demandas, cada vez mais diferenciadas em sua prática, visto que o mesmo deve desenvolver seu trabalho com as mais diferentes deficiências, conforme demanda o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015. Sobre estas especificidades destacadas formação docente para a educação especial, aponta-se o que Becker (2003), afirma:

Nós não conseguiremos chegar ao aluno e intervir positivamente na sua capacidade de aprender, fazendo treinamentos, modificando técnicas, propondo 'macetes'. Temos que produzir um amplo processo de reflexão epistemológica no qual os 'formadores' se deem conta de que nada significativo acontecerá enquanto não romperem com as concepções de conhecimento e de aprendizagem que vigoram em nossas escolas (p. 45).

Cabe aqui a constatação e a reflexão sobre como práticas formativas oferecem diversas possibilidades e favorecem a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes de diferentes naturezas. Dentro de um contexto educativo integrador de formação docente pode-se desenvolver atitudes e comportamentos que permitam a convivência, o compartilhar e a tolerância: fatores fundamentais para a direção do desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Ainda quanto à discussão, destacamos a contribuição de Capellini e Mendes (2007, p. 123-124):

A inclusão realmente clama por uma mudança na filosofia e possivelmente uma reestruturação fundamental dos sistemas escolares e das escolas. Isso significa mudanças no currículo, mudanças na prática pedagógica e, especialmente, mudanças na formação dos professores.

Assim, no contexto da educação inclusiva, Ferreira (2005) aponta que esta deve ter como perspectiva uma ação reflexiva que considere as diversidades e personalidades de cada sujeito, visando à aprendizagem qualitativa e significativa e, com isso, a valorização pessoal e social de cada aluno.

No contexto brasileiro, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, ressalta que o professor do Atendimento Educacional Especializado deve ter formação constante; e que estas formações devem vir por intermédio de cursos de formação continuada propostos pelo Ministério da Educação ou pelas respectivas secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros.

Assim, para atuar na educação especial, o professor deve:

(...) ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Desta forma, o professor precisa ressignificar sua prática, principalmente no contexto da inclusão do aluno com deficiência. O mais relevante é a necessidade do educador formar uma consciência crítica quanto a sua responsabilidade pelo desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos, de acordo com suas deficiências e específicas necessidades educacionais. A inclusão de fato só ocorre se houver aprendizagem. Assim, “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” MANTOAN (2006, P.54).

Como se sabe, um dos princípios da educação inclusiva é o de que toda pessoa aprende, seja quais forem suas particularidades intelectuais, sensoriais e físicas. Por isso é tão importante avaliar cada situação e cada aluno. Como o professor do AEE tem como função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação de barreiras para a plena participação dos alunos, levando em conta suas necessidades específicas, sua missão é fazer com estes alunos se desenvolvam. Assim, superar os desafios para a aprendizagem

desses alunos está na capacidade do docente em propor estratégias diversificadas, identificar as possíveis barreiras e escolher e/ou construir os recursos mais indicados a cada aluno.

No campo educacional, a Tecnologia Assistiva¹ vem se tornando, cada vez mais, uma ponte para abertura de novos horizontes nos processos de aprendizagem e desenvolvimento de alunos com deficiências. Daí a necessidade de um encontro da tecnologia com a educação entre duas áreas que se propõem a integrar seus propósitos e conhecimentos, buscando complementos uma na outra (MANTOAN, 2005).

O ideal seria então, a produção de recursos provenientes de materiais de fácil acessibilidade ou que possam ser reaproveitados e/ou reciclados, os quais com reflexão e engenhosidade do professor oferecem possibilidades diferenciadas de aprendizagem para cada aluno. É neste cenário, que trazemos a importância da Tecnologia Assistiva e como ela pode contribuir para auxiliar a atuação do professor dentro da sala de aula.

Diante disso, Manzini nos faz saber que:

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (2005, p. 82)

Como exemplos de Tecnologias Assistivas, podemos citar: ampliadores, aranha mola para fixação da caneta, pulseira de imã estabilizadora da mão, plano inclinado, engrossadores de lápis, virador de página por acionadores, prancha de comunicação impressa, vocalizadores de mensagens gravadas e muitos outros. Cada material é construído conforme a necessidade de cada aluno.

Diante disso, e com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, a educação brasileira vem passando por contínuas transformações que impactam diretamente a formação do professor, construindo um novo perfil de docente: aberto para o aprendizado contínuo. (GALVÃO, 2009).

Desta forma, considerando as peculiaridades do Atendimento Educacional Especializado, é recomendável que o docente parta de propostas de trabalho que considerem as singularidades do aluno e estratégias pedagógicas diversificadas, considerando interesses, habilidades e necessidades de cada aluno e cada deficiência.

O trabalho docente deve então orientar-se na organização e oferta de instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva, fazer abstrações, correlações etc. A atuação docente e a escola constituem uma instância mediadora para o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores. Dessa forma, a práxis docente exige mudanças, tanto em atitudes quanto em estratégias educativas. Sobre isso, Martins (2006), nos afirma que o educador deve ser reflexivo, analisar os porquês da sua ação. Por isso deve saber o que faz, para que faz, por que o faz, para o que faz e analisa, seleciona e escolhe os meios de concretizar o seu fazer.

¹ *Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL - SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).*

APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Antes iniciar a discussão desta seção, é conveniente destacar que a deficiência intelectual vem recebendo nomenclaturas distintas ao longo do tempo. De acordo com Pletsch (2010), o conceito de deficiência é um constructo que ocorreu ao longo do tempo e de acordo com as convenções sociais e/ou científicas.

Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade.

AAMR, 2006; CARVALHO & MACIEL, 2003; OLIVEIRA, 2009; PLETSCHE, (2010), destacam que a deficiência intelectual decorre da ação de, no mínimo, quatro fatores: biomédicos, comportamentais, educacionais, sociais. Apesar de ainda encontrarmos na literatura quem trata do conceito de deficiência intelectual, considerando com maior ênfase o Quociente de Inteligência (QI), Pletsch (2010), destaca que a deficiência intelectual deve ser compreendida como um fenômeno relacionado com o desenvolvimento da pessoa e as interações e apoios sociais que recebe, e não somente com base em parâmetros de coeficiente de inteligência (QI abaixo de 70) e de classificação dos níveis leve, moderado, severo e profundo.

Também, ao considerar-se o conceito de deficiência intelectual, AAMR (2006) e Almeida (2004) destacam cinco dimensões relacionadas ao conceito de DI. Segundo eles, as dimensões são:

- a) Intelectual (refere-se à capacidade de raciocínio, solução de problemas, pensamento abstrato etc.).
- b) Comportamento adaptativo (composto pelo conjunto de habilidades práticas, sociais e conceituais relacionadas à vida cotidiana).
- c) Participação, interação e papéis sociais (refere-se às relações do sujeito com a comunidade).
- d) Saúde (refere-se ao diagnóstico clínico e está diretamente relacionado à fatores etiológicos, físicos e mentais).
- e) Contextos (refere-se às condições inter-relacionadas nas quais a pessoa vive).

Em busca sobre as causas da DI, Honora e Frizanco (2008) destacam que a deficiência intelectual pode ser causada problemas sociais, como violência, acidentes, baixo nível socioeconômico, falta de conhecimentos, uso de drogas, exclusão e abandono social, além de nutrição inadequada durante a gestação, doenças infecciosas, acidentes e ocorrências de acontecimentos anormais durante a gestação ou mesmo logo após o nascimento. Importante ainda destacar, que a deficiência intelectual é uma das deficiências mais encontrada em crianças e adolescentes, atingindo 1% da população jovem (VASCONCELOS, 2004).

No contexto educacional, o ensino do aluno com deficiência intelectual deve receber

maiores cuidados, considerando as limitações relacionadas à sua deficiência. Com relação à aprendizagem do aluno com deficiência, trazemos como base Vygotsky (1989). Para o autor, o conhecimento deve ser visto como fator essencial em construção das potencialidades de um aluno, tenha ele deficiência ou não.

Segundo Vygotsky (1989), todas as crianças podem aprender e se desenvolver. Na prática pedagógica, o autor considera que processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá a partir da mediação com o outro e com o meio, ou seja, das relações sociais.

Quando consideramos a leitura já exposta, nos remetemos às reflexões de Mantoan (1998), sobre as reações mentais de alunos com DI às solicitações no meio escolar.

Sobre o tema, o autor considera:

[...] estudos comprovam que o sub funcionamento crônico da inteligência de pessoas com deficiência mental pode ser ativado por ajudas, visando proporcionar-lhes uma maior mobilidade cognitiva [...] buscando favorecer as habilidades intelectuais (...). (MONTON, 1998, p. 8-9).

Shimazaki e Mori (2012, p. 65) assim se expressam a este respeito: a pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. Assim, quando o professor preza por uma educação que se fundamenta em ambiente escolar como troca de saberes e no qual o processo discursivo e a construção de novos saberes ocorrem pelas negociações e conflitos, pelas relações emocionais, intelectuais e sociais pode-se então dizer, que o processo de ensino e aprendizagem e a escola são, originalmente, espaços que possibilitam reflexão sobre a realidade e a iniciação da sistematização do conhecimento socialmente construído.

Sobre a aprendizagem do aluno com deficiência, Vygotsky (1989) afirma que, para que se atinjam os objetivos da aprendizagem do aluno com DI, o processo deve ser o mesmo para os alunos sem deficiência, apenas os meios devem ser diferentes. Segundo ele, o desenvolvimento de qualquer pessoa, com deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que ela estabelece com os outros e com o meio. Desta forma, adotar os paradigmas de Vygotsky, seria então apostar em preceitos como a plasticidade da mente com relação ao aprendizado, as possibilidades de desenvolvimento do sujeito e; finalmente, o preceito de inteligência dinâmica, com a finalidade de evolução. Como para o autor a inteligência se constrói a partir das trocas com o outro e com o meio, a escola tem papel fundamental para esta construção: o papel da intervenção intencional.

Considerando as pesquisas vygotskianas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento, destacamos o que ele definiu como Zonas de Desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1998a), a primeira zona, é a Zona de Desenvolvimento Real. Esta zona é caracterizada pelo o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que já se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. É o que a criança já consegue fazer sozinha: aquilo que ela já consegue fazer de forma independente até aquele momento específico.

As outras duas zonas, nas quais o autor se refere em sua teoria, são a Zona de Desenvolvimento Proximal e a Zona de Desenvolvimento Potencial. Nelas são estabelecidas ações em que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas com a ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente. Considerando a teoria do autor, as intervenções devem acontecer nesta etapa

do desenvolvimento, mais especificamente na Zona de Desenvolvimento Proximal, através de estratégias como o diálogo, as trocas de experiências, a interação, a imitação e as diversas outras intervenções que alguém mais experiente pode realizar junto da criança. Estas intervenções têm como finalidade atingir o nível potencial do aluno.

Para Vygostiky (1989), na educação especial os objetivos para se atingir a aprendizagem são os mesmos para os alunos sem qualquer deficiência, apenas os métodos ou meios seriam diferentes. Diante disto, faz-se necessário destacar o conceito de defectologia, defendido pelo autor e trazê-lo para a realidade da aprendizagem do aluno com Deficiência Intelectual.

No início do século XX, a deficiência era entendida como um defeito, uma característica que inferiorizava o indivíduo. A atuação de Vygotsky no campo da defectologia trouxe enorme contribuição aos estudos sobre a Educação Especial. O autor foi um dos precursores no estudo da defectologia: sua proposta defendia as potencialidades das crianças e não em seus “defeitos”.

Dentre algumas características da defectologia, destacamos: os objetivos em comum da educação especial e do ensino regular, a particularidade e a peculiaridade dos meios aplicados na educação do aluno com deficiência e, por fim, o caráter de superação dado à educação especial, entendido aqui como superação diante das deficiências de um aluno a partir de um olhar criativo.

Vygotsky (1988, p. 115) descreve que:

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Assim, para o autor, o ensino deveria partir de uma pedagogia positiva e criativa, isto é, uma pedagogia que investe nas possibilidades e potencialidades do aluno com deficiência. Desta forma, a atenção deveria ser focalizada nas formas como o ambiente social e cultural podem mediar relações significativas entre as pessoas com necessidades educativas especiais e o meio, fazendo com que estas pessoas possam ter acesso ao conhecimento e à cultura em situação igualitária ao aluno sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para o profissional docente são grandes, pois as práticas pedagógicas são periodicamente atualizadas, e o professor deve seguir com sua permanente formação. Quanto mais consciente de que sua formação deva ser permanente e integrada à prática docente, mais eficiente ela é.

No contexto da educação especial inclusiva, o processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido e compartilhado por todos os profissionais envolvidos com a educação: gestores, coordenadores, professores etc., em geral, toda a comunidade escolar. Vygotsky (1997), afirma que a aprendizagem está diretamente relacionada à construção social do sujeito. O autor afirma que no processo de desenvolvimento, o homem modifica e se modifica, elabora e cria novas formas de comportamento sociais e culturais: o que nos leva a reconhecer a aprendizagem como um processo passível de transformações.

Através do que se conceitua como defectologia e suas implicações no contexto da educação especial, Vygotsky (1997), ressalta o destaque necessário às potencialidades do aluno com deficiência, a fim de que ele possa superar seus próprios limites e avançar em seu potencial de desenvolvimento. Com estímulos e instrumentos, ele pode conseguir superar os desafios impostos por suas limitações e pela sociedade.

Assim, [...] desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro (CARVALHO, 2006), deve fazer parte da práxis na educação especial.

Portanto, faz-se necessário investir na formação dos educadores, incentivando debates acerca das diferenças e empenhando o desenvolvimento de práticas pedagógicas que visem à inclusão e a superação das barreiras educativas que nela existem. Porém, para que isso aconteça de forma eficaz, é necessário que a escola promova encontros e formações frequentes para tal finalidade (reuniões de planejamento, grupos de estudo, palestras aos profissionais etc.). Além disso, o suporte teórico enriquece a capacitação do profissional, leva ao aprimoramento, à análise e à reflexão, que só trarão benefícios à prática docente e à instituição.

Assim, considerando tais preceitos na formação docente, os professores sentem-se mais capacitados, mais seguros, não questionam sua competência diante dos desafios que a profissão impõe. Como meios de ofertar formações, a escola pode investir em atividades como: oficinas, workshops, seminários, simpósios, congressos e cursos frequentes para formação de professores, como já relatado anteriormente.

Entretanto, no contexto da educação especial inclusiva, quando o professor não acredita que possui as competências necessárias para atuar junto aos estudantes público da Educação Especial, sua atuação pode apresentar barreiras para o trabalho colaborativo, assim como atribuir pouca funcionalidade aos recursos materiais disponíveis, ou a serem produzidos por ele para o aluno com Deficiência Intelectual. A colaboração entre ensino regular e o AEE se constitui como condição necessária para que ocorra o sucesso escolar real do aluno com DI. Superar as barreiras para a formação docente regular e a real inclusão do aluno com DI na educação, com atitudes e atividades inclusivas pode levar à transformação de concepções sobre as peculiaridades de cada um, criando uma nova cultura escolar.

Diante disso, e dentro de uma perspectiva de formação docente que considere as relações e trocas sociais como fatores fundamentais para a aprendizagem do aluno, torna-se importante capacitar os professores, também, da classe comum.

Diante dos nossos estudos, pôde-se concluir que alguns aspectos, relacionados à prática docente devem ser priorizados: usar estratégias mais participativas, como os trabalhos em grupo, que - quando bem conduzidos - podem ser favorecedores de trocas de experiência, bem como o desenvolvimento da cooperação com a finalidade de se discutir e refletir sobre as concepções e prática docente tanto na atuação com alunos com DI, quanto sobre a consciência de que a aprendizagem para alunos com essa deficiência variam de um sujeito para outro e dependem de fatores diversos e que vão além da sala de aula.

As mudanças instauradas com a proposta da inclusão escolar de alunos com DI apontam para o estabelecimento de ações compartilhadas e articuladas na escola. Ações estas que

podem fortalecer as práticas pedagógicas no sentido da construção de uma escola de qualidade para todos os alunos. Isto requer um “fazer” pedagógico que seja mais atraente e inovador, adequado às especificidades e necessidades dos educandos com Deficiência Intelectual.

Assim, formações docentes permanentes e que promovam o direito à aprendizagem ao aluno com deficiência intelectual decorrem de mudanças em nível escolar como um todo. Mudanças às quais devem viabilizar estratégias pedagógicas, amparadas por um entendimento inovador acerca do processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. *Revista de Educação PUC, Campinas*, n. 16, p. 34-48, jun. 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5 /; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... [et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>; Acesso em 23 de setembro de 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Práticas inovadoras na formação de professores*. [S.l.: s.n.], 2016.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela I.L.F. *et al.* *Didática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. *Inclusão: intenção e realidade*. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001*.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. In *Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001*.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.- Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO,2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009. 3 p. Disponível em: . Acesso em: mar. 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988 BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional

Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 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, DF, 18 set. 2008b. 1 p.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 25 de agosto de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes nacionais para educação especial. Brasília: 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Educação inclusiva: documento subsidiário a política de inclusão. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília, DF, 1994b.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere et educare - Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Educere et educare - Revista de Educação. UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4 jul/dez, 2007, p. 113-128.

CARVALHO, E. N. S. de & MACIEL, D. M. M.de A. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2002. In: Revista Temas de Psicologia da SBP. v. 11, nº 2, p. 147-156, 2003.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia: UNESCO, (1990).

FERREIRA, W. B. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: Inclusão. Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. v. 1, n. 1 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação 43 Especial, 2005. p. 40-46.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas. 2009. 346f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009a.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-326, set./dez. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 3, p. 299-326, set./dez. 2006.

GAUTHIER, Clermont. *et al.* Por uma teoria da Pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, Papirus, 2004, 128 p.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção questões da nossa época; v.14).

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 02 de setembro de 2021.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). Temas da Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E.D.A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAGALHÃES, R. C. B. P; CARDOSO, A. P. L. B. Formação docente e psicomotricidade em tempos de escola inclusiva: uma leitura com base em Henri Wallon. In: 31º Reunião Nacional da ANPED. Caxambu: 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. Rosângela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et all.* Inclusão. Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

MARTINS, Lucia de Araújo Ramos *et all*. Inclusão. Compartilhando saberes. Petrópolis, RJ : Vozes, 2006.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos: Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, Therezinha Guimarães; FILHO. Teófilo Alves Galvão (ORGS): Formação , práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

MEC/SEESP. Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro. Orientações Gerais e Marcos Legais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília- DF, 2001.

MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (Conselho Nacional de Educação, Resolução n o 02, de 11 de Setembro de 2001). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 22 de outubro 2021.

MEC/SEESP. Lei da Acessibilidade (Lei 10.098/2000). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2000. Disponível em: lanalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm#:~:text=LEI%20No%2010.098%2C%20DE%2019%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202000.&text=Estabelece%20normas%20gerais%20e%20crit%C3%A9rios,reduzida%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em 10 de setembro de 2021.

MEC/SEESP. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília-DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso 01 de setembro de 2021.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33, p. 406- 426, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 11, n. 33.

Nóvoa, António. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PLETSCH, M. D. & GLAT. R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Artigo aceito para publicação na Revista Linhas Críticas da Unb, Brasília/DF, 2012.

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

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Editora EDUR/NAU, Rio de Janeiro. (Serie Docência.doc), 2010.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAMALHO, Betânia Leite. Formar o professor, profissionalizar o ensino- perspectiva e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M.C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. v.12, 2007c.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Inclusão: Revista da Educação Especial. Ano I. nº 01. Outubro/2005. Brasília: MEC/SEESP.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: Construindo Uma Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SHIMAZAKI, E.M.; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (Orgs.). Deficiência e inclusão escolar. Maringá: Eduem, 2012, pp.55-67.

SHIMAZAKI, E.M.; MORI, N.N.R. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. In: SHIMAZAKI, E.M.; PACHECO, E.R. (Orgs.). Deficiência e inclusão escolar. Maringá: Eduem, 2012, pp.55-67.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2011.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: Acesso em: 10 set. 2011.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VASCONCELOS, M. M. Retardo mental. Jornal de pediatria, Porto Alegre, v. 80, n.2, p. S71-S82. Abr. 2004.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1988). Formação social da mente. São Paulo: Mantins Fonseca.

VIGOSTSKY, L.S. (1989). Fundamentos de defectologia. Obras Completas. Habana. Editorial Peeblo e Education, t.5.

ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / Coord. Selma Garrido Pimenta).

Relação entre os alunos da sala comum e os alunos da sala de recursos multifuncionais através da ótica dos professores

Relationship between common room students and multifunctional resource room students through teachers' optics

Osni Oliveira Noberto da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de estudos, pesquisa e extensão em Educação Especial e Educação Física adaptada (GEPEFA).

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.9

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar e discutir a relação existente entre os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais e os outros alunos da sala de aula comum das escolas regulares municipais do território do Piemonte da Diamantina, Bahia. Os sujeitos participantes foram 36 professores, sendo apenas um do sexo masculino, escolhidos através do seguinte critério: tenham lecionado há pelo menos um ano em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal. Esses sujeitos foram selecionados em nove municípios do centro-norte do estado da Bahia. Através das entrevistas com os professores foi possivelmente observar que essa relação ainda é conflituosa, levando em muitos casos a episódios de Bullying sofridos pelos alunos da SRM. Entretanto, algumas experiências de melhora dessas convívio tem conseguido êxito, muito por conta de palestras, informação constante, visando diminuir a falta de esclarecimento e consequentemente a pré-conceito.

Palavras-chave: atendimento educacional especializado. salas de recursos multifuncionais. trabalho docente.

ABSTRACT

The aim of this paper was to analyze and discuss the relationship between students attending the Multifunctional Resource Room and other students in the common classroom of the Piedmont da Diamantina, Bahia state regular schools. The participants were 36 teachers, only one male, chosen according to the following criteria: have been teaching for at least one year in multifunctional resource rooms of municipal schools. These subjects were selected from nine municipalities in the north-central state of Bahia. Through interviews with teachers it was possible to observe that this relationship is still conflicting, leading in many cases to bullying episodes suffered by SRM students. However, some experiences of improving these relationships have been successful, largely due to lectures, constant information, aiming to reduce the lack of clarity and consequently the preconception.

Keywords: specialized educational service. multifunction resource rooms. teaching work.

INTRODUÇÃO

Em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha foi organizada pela Unesco pela Conferência Mundial sobre necessidades educativas, que teve como produto final o documento conhecido como Declaração de Salamanca.

A importância história desse documento foi a de reconhecer internacionalmente a necessidade de alterar, entre outras coisas, o paradigma educacional para uma nova proposta de inclusão que deveria ser iniciada nas escolas regulares para uma futura transformação na sociedade como um todo.

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI; 1997, p.3).

Assim, a escola deverá ser um local de acolhimento e respeito as diversidades, de modo que alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais tenham condições de se desenvolver do ponto de vista social e educacional, necessitando obviamente em alterações nas estruturas físicas, materiais, humanas e gerenciais das escolas regulares.

Autores como Carvalho (2004) enfatizam que os ganhos de uma escola inclusiva vão muito além dos obtidos para os alunos com deficiência, mas sim para a comunidade escolar de forma geral:

(...) as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p.29).

Esse convívio com a diversidade, com o “outro ser” considerado diferente, ajuda tanto os alunos com deficiência quanto os alunos “ditos normais”, haja vista que, como destacado por Guimarães (2018) no momento em que se conhece e entende um determinado assunto o medo do desconhecido é eliminado e conseqüentemente a discriminação é atenuada. E ainda de acordo com o autor:

Pode-se dizer que a educação inclusiva é favorável não só para o público-alvo da Educação Especial, mas também aos educandos que têm dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, já que todos têm direito de frequentar uma escola pública de qualidade e ter suas necessidades específicas de aprendizagem atendidas pela instituição. Além disso, a educação inclusiva possibilita uma convivência com a diversidade que contribui para o desenvolvimento do respeito e o combate ao preconceito (pág. 80).

Além disso, essa interação gera um elemento de grande importância para o próprio desenvolvimento humano e para aprendizagem, que é a afetividade, como explicado por Ribeiro (2017, p. 17-18):

A afetividade cria laços de amor, amizade e deve ser um elemento marcante na relação professor-aluno e também nas relações com todo o corpo docente da escola. A escola precisa construir uma relação afetiva com os alunos e, principalmente, o professor, que está diretamente em contato com os mesmos no cotidiano, precisa fazer do espaço da sala de aula um lugar favorável a mudanças, a questionamentos e à inclusão. É importante levar em consideração que em uma sala de aula os alunos precisam de relações afetivas para que possam se desenvolver e, dessa maneira, lidar com as diferenças de cada indivíduo que nela se encontra. (...) Assim, a afetividade está diretamente ligada às emoções sentidas pelo ser humano, emoções essas que fazem parte de seu cotidiano, do local em que está inserido. No caso da escola, a afetividade influencia todo o processo educacional do aluno e essa relação de afeto está baseada em saber incluir o outro independente de sua deficiência

Assim, concordando com a mesma autora, as interações que ocorrem na sala de aula e que influenciam todo o processo educacional, também fazem parte da materialização de inclusão escolar, haja vista que a relação tanto do professor-aluno quanto aluno-aluno são parte inerentes e importantes para a construções sociais que virão para estes indivíduos no resto de suas vidas.

E no caso específico da relação dos alunos com deficiência com os alunos da sala regular merece uma atenção especial. Isso porque um dos elementos importantes para a materialização do processo de inclusão é o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Essa modalidade de atendimento focado em uma gama determinada de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais é balizado pelo Decreto nº 7.611 de 2011,

que em seu artigo 2º conceitua o AEE 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 (BRASIL, 2011).

Neste caso, o aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais, assiste as aulas na sala comum e no turno oposto frequenta o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, que de acordo com Alves e seus colaboradores (2006), pode ser entendida como:

(...) espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES *et al*, 2006, p.15).

Assim, a Sala de Recursos Multifuncionais pode se tornar um elemento de estranhamento e até exclusão dos alunos que a frequenta por parte dos alunos da sala de aula comum.

Deste modo, levando em conta a relevância apresentada aqui acerca desse tema, o que justifica essa pesquisa que tem como objetivo analisar e discutir a relação existente entre os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais e os outros alunos da sala de aula comum das escolas regulares municipais do território do Piemonte da Diamantina, Bahia.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de natureza exploratória e qualitativa buscou contribuir com um importante elemento das condições de trabalho docente, que é a relação deles e de seus alunos de AEE com os alunos das salas comuns.

Para isso, a coleta de dados se valeu de uma entrevista com questões abertas, mas orientadas e sem múltipla escolha, pois permite ao sujeito entrevistado falar livremente sobre o tema perguntado, expondo suas opiniões, sentimentos e particularidades (GIL, 2010).

Os sujeitos participantes foram 36 professores, sendo apenas um do sexo masculino, escolhidos através do seguinte critério: tenham lecionado há pelo menos um ano em salas de recursos multifuncionais de escolas da rede municipal. Esses sujeitos foram selecionados em nove municípios do centro-norte do estado da Bahia, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova. Juntos concentram uma população de cerca de 270 mil habitantes, sendo 60% moradores da área urbana (IBGE, 2019).

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas através da técnica de Hermenêutica Objetiva que visa esclarecer os elementos que estão implicados em um texto, pois segundo Vilela e Nápoles (2008) qualquer resultado advindo da prática humana de ação e reflexão é regido de acordo com as normas internas, pois nenhum produto criado pela práxis humana é arbitrário.

Respeitando a ética em pesquisa com seres humanos, na ida a campo, foi apresentado aos participantes um documento conhecido como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE), além de manter as identidades dos participantes no anonimato, visando garantir a participação voluntária e o uso dos dados da entrevista para fins estritamente acadêmicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir desse tópico são apresentadas e discutidas as falas coletadas das entrevistas com os 36 docentes. Seus nomes foram omitidos para preservar suas identidades e substituídas pela ordem numérica em que as entrevistas foram feitas, por exemplo: Docente 01, Docente 02, Docente 03 e assim sucessivamente.

O primeiro item a ser observado na seleção entre os alunos da sala comum e os alunos de AEE, segundo a ótica de seus professores, é o pré-conceito materializado na fala de alguns alunos, ao usar expressões como “doidinhas” para se referir aos alunos do AEE e “sala dos doidinhos” para se referir à Sala de Recursos Multifuncionais. Essa situação foi exposta por quatro docentes entrevistados.

Com os alunos não tem muito essa interação. Essa sala aqui fica muito fechada. É a sala tida como “a sala dos doidos”. O resto da escola não se importa muito. No ano de 2016 até que teve um projeto e envolvia os alunos do AEE. Mas esse ano foi muito diferente, porque mudou tudo, mudou direção (DOCENTE 18).

Não é fácil, é complicada ainda. Ano passado teve alguns avanços, mas nossos meninos são muito rejeitados. Sofrem mais violência verbal, são os “doidinhos”...isso deixa a gente um pouco triste (DOCENTE 20).

Tem alunos que a gente percebe que se dão muito bem, mas tem outros que a gente percebe o descaso com o tratamento. Eles chamam muito a sala do AEE de a “sala dos doidinhos” e a gente vai tentando desconstruir, a gente vai pra sala do regular, a gente tem aquela conversa (DOCENTE 21).

Os outros alunos pra receber um aluno desse já é outro problema. Não é todos que recebem com o mesmo olhar. “Pró, aqui é a sala dos doidinhos que a senhora atende? Eles são doentes é?”. Então a relação não é muito boa. Os outros alunos ainda ficavam fazendo bullying com eles por conta da deficiência. Eu tive que voltar desde o ano passado atender eles lá porque eles não queriam vir pra aqui (DOCENTE 26).

Tal situação gera uma estigmatização dos alunos do AEE por conta de sua condição. Dentro desse contexto utilizamos o conceito de estigma construído e desenvolvido por Goffman (1988):

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias (...) Então, quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” (...) Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem (...) O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (GOFFMAN, 1988, p. 5-6).

Ao relacionar a situação dos alunos de AEE relatada pelos professores com a explicação do autor, é possível afirmar que a Sala de Recursos Multifuncionais, ainda uma novidade e elemento estranho em muitas escolas, acaba sendo um estigma que se estende a todos os alunos que a frequentam. Desta forma ocorre uma relação simbólica em que os alunos de AEE são

posicionados em uma posição de inferioridade perante os outros alunos da sala de aula comum.

Deste modo, fica claro que os alunos frequentadores da SRM acabam passando por contínuas situações de exclusão, de modo que a competência deles parece estar à prova a todo o momento, independentemente do quanto de conhecimento tenham. Esta ideia é corroborada por Fernandes e Denari (2017):

Porque não basta ser escolarizado, possuir um diploma de ensino superior, com mestrado e doutorado; é preciso passar pelos concursos da vida, em que pessoas com suas subjetivações, mesmo olhando seu currículo, vão deduzir, afirmar e reproduzir friamente que você não é capaz de se estabelecer naquele lugar, ou simplesmente alegar em suas considerações um motivo torpe com a única finalidade de exclusão, de propor a este a subestimação e a condição de inferioridade (p. 79).

Esta situação tão séria que é comum que os alunos da SRM passam a internalizar tal estigma, como pode ser observado na fala da Docente 14:

É complicado porque tem um preconceito enorme, da parte dos próprios alunos com deficiência, por conta do que eles ouvem dos outros, que aqui é a “sala dos doidos”. A maioria nem frequenta, porque aqui tem 30 alunos matriculados, as frequentando mesmo são 15. Eles têm vergonha. A minha primeira aluna, ela tem baixa visão, quando entrou na sala ela fechou a porta. Eu perguntei a ela se ela preferia ficar de porta fechada. Ela disse “É porque aqui é a sala dos especiais né pró”. Eu percebi que ela tava com vergonha. Mas ela gostou da sala, da dinâmica, do trabalho que eu fazia com ela, do carinho que a gente passa pro aluno. Hoje ela já vem mais a vontade mas ela continua me dando queixa do que ouve na sala dela, por exemplo, ela se queixava que ficava depois da aula pra fazer a atividade do quadro, porque ela não enxergava direito e não se adaptou as lupas. Ela deixava pra fazer depois que os colegas saiam porque eles chamavam ela de ceguinha, mandando ela sair da frente porque ela ia pra perto do quadro. Mas com o trabalho que ela fez aqui na sala eu acredito que ela melhorou bastante, até essa relação com os colegas também (DOCENTE 14).

Assim, de acordo com Maciel (2007) é possível compreender porque os pais e mães acabam recorrendo a uma superproteção, na tentativa desesperada de evitar ou atenuar as consequências que a discriminação pode acarretar contra seus filhos que frequentam a SRM.

Esse estigma gerado pelo pré-conceito pode levar a casos de Bullying, em que os alunos da sala de aula comum aplicam nos alunos que frequentam a SRM, como pode ser notado na falta dos Docentes 19, 24, 31 e 35.

Eu não posso te falar muito sobre isso porque eu não convivo, não sei como as professoras lidam muito com eles, mas eu sei que os pais fazem muita reclamação de alguns professores e de alguns colegas que acabam fazendo bullying, batendo, machucando, provocando e colocando apelido, principalmente com aqueles alunos que tem TDAH¹ (DOCENTE 19).

No início existia bullying. Quando eles sabiam que determinado aluno participava da sala de atendimento surgia: “Ah, as salas dos doidos”, o estigma. Então não adianta que ainda, bem mais leve, mas ainda há. Então a gente fez um trabalho nas salas, vez ou outra a gente tá falando da importância do trabalho (DOCENTE 24).

No início, os alunos sofrem uma discriminação muito grande, um bullying muito grande. Os pais sentiam isso, “é a sala de loucos”, de crianças que não são normais. Inclusive fomos nós tivemos a ideia, de sair de sala em sala, explicando o que era a sala, quem eram os professores do AEE e o que essas crianças faziam lá. Eu diria que de uns cinco anos pra cá isso diminui muito (DOCENTE 31).

Caso de bullying tem sempre. Certa vez eu fui e chamei um aluno, ai o outro coleguinha falou assim: “vai lá pra sala dos doidos”. O professor poderia ter repreendido, mas se calou. Ai eu falei que não era sala dos doidos e repreendi aquele aluno (DOCENTE 35).

¹ Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade

De acordo com Lopes Neto (2005) o Bullying é um fenômeno existente no ambiente escolar e pode ser conceituado como sendo “todas as atitudes agressivas intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotada por um ou mais estudantes contra outro (s), causando dor e angústia, sendo executados dentro de uma relação desigual de poder” (p. 165).

Uma característica comum desse tipo de violência está no fato de que as vítimas frequentemente são aqueles indivíduos considerados fora do padrão estético e social considerados normais. Nesse caso, o aluno que frequenta a SRM acaba se transformando em uma vítima em potencial para sofrer Bullying.

Entretanto, também foram encontrados casos em que a relação entre os alunos da sala comum e os alunos da SRM foi considerada boa, de acordo com a fala de seis Docentes:

Os alunos são tranquilos, eles incluem legal, chamam eles, convida os alunos do AEE pra brincar com eles, senta junto, ajuda nas atividades (DOCENTE 08).

Trabalha muito em parceria. Tô aqui a 3 anos e nunca ouvi falar em bullying. O regular apoia muito os meninos (DOCENTE 10).

Ai eu acho interessante porque como a gente diz é um espelho se o professor ele debate, ele tenta construir isso com os alunos eles vão ter uma visão diferente, porque já ensinei uma, dei uma aula pra eles em LIBRAS ai quando chega daqui em 15 dias, que eu retorno ai penso assim: -Ah eles já esqueceram tudo. E quando chego lá eles estão conversando em LIBRAS entre eles, com o aluno, me recepcionam em LIBRAS (DOCENTE 34).

De acordo com três docentes, esse bom resultado nas relações entre os discentes foi conseguido graças a um trabalho contínuo de divulgação, esclarecimento, palestras, eventos com todos os sujeitos da escola, diminuindo assim o número de ações violentas e melhorando o respeito e a convivência:

No início quando nós entramos, que tinha uma proposta de educação para todos, tinha palestras com os alunos, os professores que trabalhavam na sala de recursos iam até os alunos pra motivar a inclusão. Esses alunos também vinham pra sala de recursos. Existia alunos do ensino regular que faziam trabalhos de monitoria (DOCENTE 12).

A minha escola é uma escola pequena. Já fizemos muito trabalho de conscientização, mobilização. Os alunos não discriminam, eles acolhem (DOCENTE 15).

É uma coisa muito relativa vai variar de professor e de turmas entendeu? O ano passado fizemos um trabalho sobre um projeto que nós abordamos temas relativos a deficiência física, visual, a cegueira e ai nos contemplamos da turma da educação infantil até a educação de jovens e adultos. Então para cada serie se discutia um tema, um vídeo, uma história. Então foi muito interessante mesmo. Então eu acredito que esses alunos que participaram então, tem uma visão diferente entendeu? Eles passam a ver de uma outra forma, nós explicamos e esclarecemos uma série de dúvidas. Por que o menino é surdo, ele jamais vai se referir “oh o surdinho” ou “o mudinho”. Foi uma discussão muito boa, acredito que fizemos a diferença na vida desse aluno (DOCENTE 32).

Vários estudos como os de Silva (2011), Oliveira (2015) e Silva et al (2018) corroboraram as falas dos professores entrevistados, à medida que deixam claro ser possível uma convivência respeitosa, pacífica e harmoniosa entre os alunos da sala comum e os alunos da SRM.

Os benefícios de uma boa relação entre os discentes são descritos por alguns autores, como Stainback e Stainback (1999) ao discutir sobre a socialização como elemento importante no processo de inclusão educacional. E ainda segundo os mesmos autores:

A principal razão para a inclusão não é que os alunos previamente excluídos estarão necessariamente se tornando proficientes em socialização, história ou matemática, em-

bora seja óbvio que nas turmas inclusivas há mais oportunidades para todos crescerem aprenderem. Ao contrário, a inclusão de todos os alunos ensina ao aluno portador de deficiências e a seus colegas que todas as pessoas são membros igualmente valorizados da sociedade, e que vale a pena fazer tudo o que for possível para poder incluir todos na nossa sociedade. O modo previamente aceito de se lidar com as diferenças nas pessoas era a segregação, que comunica a mensagem de que não queremos aceitar todos e que algumas pessoas não são dignas de esforços para serem incluídas (p. 250).

É possível fazer um paralelo com os achados no estudo de Silva (2011), onde descobriu que 70% dos professores entrevistados afirmaram que existiram uma boa receptividade dos alunos da sala comum com os alunos que vem da SRM, inclusive com o relato de que alguns colegas até aprenderam LIBRAS para se comunicar com um colega surdo.

Silva e seus colaboradores (2018) ratificam a importância dessa boa convivência, pois de acordo com os próprios autores, é através do convívio entre os diferentes que se aprende o respeito pelo próximo e pelas diferenças, além de fomentar a solidariedade e a cidadania essenciais para o bom convívio em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aqui neste momento conclusivo retomamos o objetivo do artigo que foi analisar e discutir a relação entre os discentes da SRM com os discentes da sala de aula comum. Através das entrevistas com os professores foi possivelmente observar que essa relação ainda é conflituosa, levando em muitos casos a episódios de Bullying sofridos pelos alunos da SRM.

Entretanto, algumas experiências de melhora dessas convívio tem conseguido êxito, muito por conta de palestras, informação constante, visando diminuir a falta de esclarecimento e consequentemente a pré-conceito.

Neste caso, acreditamos na importância de que os pesquisadores produzam mais estudos acerca dessa temática, inclusive levantando dados de outras cidades e estados do país.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene de Oliveira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; DUTRA, Claudia Pereira. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

CARVALHO, Rosita E. Educação Inclusiva com os Pingos nos Is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos, DENARI, Fatima Elisabeth. Pessoa com deficiência: estigma e identidade. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUIMARÃES, Danielle Cristina Uilan; EVARISTO, Fabiana Lacerda; SILVA, Jakeline Santana. Concepção de pais e professores no processo inclusivo de alunos com autismo. *Educação*, v. 8, n. 1, p. 73-91, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA/IBGE. Cidades. Em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>. Acessado em 10 de junho de 2019

LOPES NETO, Aramis A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, v.81, n.5, supl. p.s. 164-72, 2005.

MACIEL, Carolina Toschi. A construção social da deficiência. In: *Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis, Brasil.

OLIVEIRA, Naira Maria da Silva. O professor do atendimento educacional especializado: atuação e representações sociais. 49 p. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 13, n. 1, 2017.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *A inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Margaret do Rosário. Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação inclusiva. 55 p. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) Universidade de Brasília. Brasília – DF.

SILVA, Michely Stephany Fernandes da; FONSECA, Géssica Fabiely, BRITO, Max Leandro de Araújo; SHITSUKA, Ricardo; SHITSUKA, Dorlivete Moreira. As crianças com deficiência na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. *Cadernos de pesquisa: pensamento educacional*, Curitiba, v. 13, nº 33, p. 299-315 jan./abr. 2018.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

VILELA, Rita Amélia Teixeira; NAPOLES, Juliane Noack. A pesquisa sociológica “Hermenêutica objetiva”: novas perspectivas para a análise da realidade educacional e de práticas pedagógicas. *Anais da 31ª Reunião Anual da Anped*. Caxambú, 2008.

10

Serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE: um olhar multiangular para fomentar a resiliência e o autoconhecimento na docência

Specialized Educational Assistance Service-AEE: a multi-angle look to foster resilience and self-knowledge in teaching

Cláudia Flores Rodrigues

Psicanalista Clínica, Mestre e Doutora em Educação

Danusa Santos da Cunha

Psicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano

DOI: 10.47573/aya.88580.2.54.10

RESUMO

Este apontamento versa sobre a importância de refletir acerca da formação docente para atuar nas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM e da necessidade de um olhar multiangular para este educador, bem como para o educador da sala de aula comum do ensino regular, com o propósito de trazer à tona subsídios de ordem subjetiva no preparo de ambos para o desenvolvimento do autoconhecimento e da resiliência. Tanta diversidade demanda formação e subjetivação para além da técnica aprendida em cursos de educação continuada ou até mesmo na graduação específica que qualifica o docente para trabalhar com alunos de AEE. Por outro lado, o professor da sala comum, diante da situação de alunos com necessidades especiais, se vê incompreendido, por vezes, na sua fala. Ao interpretarmos a sua insegurança em gerir uma turma com alunos atípicos, assumimos igualmente a responsabilidade de auxiliá-lo a compreender aquilo que não está dentro das suas expectativas de perfectibilidade. Neste aspecto, dentro da esfera da escola, a direção e o serviço de orientação educacional-SOE, são fundamentais para mediar aspectos que denotam essa situação para buscar meios de formação e de desenvolvimento de potencialidades internas, ligadas à ética e aos valores do humano na sua integralidade e especificidade.

Palavras-chave: docência. diversidade. resiliência.

ABSTRACT

This note deals with the importance of reflecting on teacher training to work in multifunctional resource rooms-SRM and the need for a multifocal look for this educator, as well as for the educator of the regular classroom, with the purpose of to bring to light subsidies of a subjective nature in the preparation of both for the development of self-knowledge and resilience. Such diversity demands training and subjectivation beyond the technique learned in continuing education courses or even in the specific graduation that qualifies the teacher to work with AEE students. On the other hand, the common room teacher, faced with the situation of students with special needs, is sometimes misunderstood in his speech. By interpreting your insecurity in managing a class with atypical students, we also assume the responsibility of helping you to understand what is not within your expectations of perfectibility. In this aspect, within the sphere of the school, the direction and the educational guidance service-SOE, are fundamental to mediate aspects that denote this situation to seek means of training and development of internal potentialities, linked to ethics and human values in its completeness and specificity.

Keywords: teaching. diversity. resilience.

INTRODUÇÃO

Primeiramente, pode-se dizer que a partir de 2003, diversos programas foram implantados pelo Governo Federal objetivando criar uma política de educação inclusiva.

Em 2008, foi elaborado um documento oficial cujas diretrizes visavam à implantação dessa política. Kassir (2012) afirma que esse documento, intitulado Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva – PEE-EI – e articulado aos programas propostos, delineou os rumos da educação especial na perspectiva de elaborar uma proposta de educação dentro da classe comum do ensino regular para abranger alunos público-alvo da educação especial. Com isso, a PEE-EI indica que os alunos PAEE devem ser matriculados na classe comum, devendo

frequentar o serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE – no contraturno garantindo assim o acesso ao ensino comum e ao AEE, obedecendo o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais-SRM, proposto e desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação-MEC.

De acordo com a legislação vigente (BRASIL,2008a), tais alunos são aqueles que apresentam deficiência (física, auditiva,visual ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento – TGD – e/ou altas habilidades/superdotação – AH/SD.

Compreende-se, no entanto, que é necessário refletir sobre a formação integral da professora da SRM, sem deixar de pensar também no professor da classe comum. O primeiro necessita de formação para atuar com AEE e o segundo,com graduação na área das humanas ou exatas, comumente afirma não saber lidar com os alunos com necessidades especiais, sejam elas deficiências ou altas habilidades/superdotação – AH/SD.

Frente ao exposto, neste apontamento, nos debruçaremos sobre o professor que atua nas Salas de Recursos Multifuncionais-SRM e o professor da classe comum com o propósito de pensar acerca da a necessidade de fomentar o comportamento resiliente e o autoconhecimento para que as adversidades sejam vencidas de uma forma mais leve, focada na inteligência emocional e na capacidade de atuar com segurança diante das situações ditas “difíceis”, vivenciadas tanto com o educando quanto com suas famílias. Assim como a criança e o adolescente, as famílias precisam se sentir acolhidas, compreendidas e apoiadas. Para tanto, investir no processo de desenvolvimento psíquico e emocional dos professores envolvidos na aprendizagem, é crucial para garantir qualidade nas relações e no fazer pedagógico.

Contudo, é importante que haja colaboração entre o professor/s da classe comum o professor da Sala de Recursos Multifuncionais-SRM para minimizar, em conjunto, as dificuldades encontradas diante das demandas diárias. É a partir desse senso colaborativo que acontecerá a viabilidade de trabalhar na escola em prol de uma parceria que precisa dar certo, pois visa o bem de todos. Além disso, reforçamos que a gestão escolar (direção e orientação pedagógica) é fundamental para que este movimento aconteça.

Assim, na tentativa de colaborar com o entendimento da necessidade de enxergar- e não apenas ver- esse assunto sob um aspecto multifocal, apresentaremos o conceito de autoconhecimento e resiliência como fundamentos substanciais na formação docente tanto do professor da sala de aula comum quanto do professor das Salas de Recursos Multifuncionais-SRM. Acredita-se que durante a sua formação, todos os professores contem com disciplinas que fazem alusão ao desenvolvimento biopsicossocial, dependendo da licenciatura, porém, insistimos em dizer que resiliência e autoconhecimento podem ganhar destaque no contexto pedagógico para serem aprofundados e discutidos a fim de beneficiar a todos os envolvidos no processo de ser e estar na escola.

RESILIÊNCIA

Substancialmente existem aspectos pelos quais poderíamos definir resiliência como recurso interno de força, como aponta (JUNQUEIRA e DESLANDES, 2003), “ o sujeito resiliente possui recursos para enfrentar situações traumáticas”. Existem outras abordagens que explicam

resiliência a partir da Física, mas apoiemo-nos, a priori no que dizem tais autores supracitados , pois tem mais comunicação com o que queremos defender neste trabalho, que pode se resumir em exatamente conhecer e apresentar o termo resiliência através do discurso que desenvolve potencialidades para que o indivíduo possa ver e ouvir a si mesmo e que possivelmente irá ajudá-lo nas suas dificuldades, dando-lhe a reconhecer-se também como fundamento enquanto sujeito da sua própria história. Com isso, é possível encontrar meios de ir traçando seu percurso sem deixar de viver seus medos e inseguranças, mas fortalecendo-se através deles pelo ato de falar sobre tais pontos.

Primeiramente, o termo resiliência foi usado pelas ciências exatas e posteriormente, foi trazido para as ciências humanas a fim de dar conta de explicar que um corpo que sofre estresse pode sofrer deformações sem que perca suas propriedades. Com sorte, consegue-se explicar que uma pessoa pode sofrer adversidades e, contudo, manter-se essencialmente dentro de uma normalidade, de um equilíbrio, dada a esperança, o conhecimento de si e a força para vencer obstáculos. E isso pode ser construído através da fala, do encorajamento, da escuta ética. Assim, o orientador educacional, dentro da escola, precisa conhecer e paralelamente pode atribuir ao seu trabalho o termo resiliência, uma vez que este também é um ser humano e passa por adversidades dentro e fora da escola e também precisa ser resiliente.

Autores como (FANTOVA,2008; OJEDA,2004), organizaram o estudo em três correntes: a norte americana ou anglo-saxônica, a europeia e a latino-americana.

No quadro a seguir, podemos acompanhar um resumo das concepções/perspectivas:

Norte-americana ou anglo-saxônica	Pragmática; Centrada no indivíduo; enfoque behaviorista e ecológico transacional; surge como produto entre o sujeito e o meio em que está inserido.
Europeia	Perspectiva ética, mais relativista, com enfoque psicanalítico, a visão do sujeito é relevante para a avaliação da resiliência; é tecida a partir da dinâmica psicológica da pessoa, o que possibilita uma narrativa íntima e uma narrativa externa sobre a própria vida.
Latino- americana	É mais comunitária, enfocando o social como resposta aos problemas do sujeito em meio às adversidades.

***Quadro-resumo elaborado especialmente para este trabalho.**

Na pesquisa, os autores perceberam que além da diferença nas perspectivas referendadas pelas correntes, há diferentes maneiras de entender e apresentar as origens do tema. Na língua latina, por exemplo e incluindo os brasileiros, o termo resiliência foi tomado das ciências exatas, no campo da resistência de materiais. Assim, pode-se afirmar que para falantes de línguas latinas, o termo resiliência é apresentado ou associado, ora como resistência ao estresse, ora associada a processos de recuperação e superação de abalos emocionais com origem no estresse.

Levando-se em conta um dado importante na pesquisa, urge dizer que ao entenderem a causa das diferenças das concepções e o porquê das diferenças na compreensão do termo, incide na perspectiva de entender como essa construção afetou as diferentes concepções sobre o mesmo. Embora nos interesse saber estritamente sobre como nós, brasileiros, concebemos e estruturamos o termo resiliência, é importante apontar o resultado da pesquisa.

Entendimento por meio da física	elasticidade; materiais que se deformam sem romper, embora absorvam a energia do impacto; o conceito de resiliência aplicado à psicologia, incide em observar e investigar o quanto as pessoas suportam a pressão ou estresse antes de apresentarem abalo psicopatológico
Origens etimológicas	A palavra vem do latim resilio, resilire, (re) indica retrocesso e (salio) partícula que indica saltar, pular. De uma forma, significando saltar para trás, voltar saltando. O Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa(FERREIRA,1986,p.1493), define a palavra resiliência (do inglês resilience) como propriedade pela qual a energia armazenada em um corpo deformado é devolvida quando cessa a tensão causadora de uma deformação elástica.
Origem física e a escolha do termo	O termo começou a ser propagado no Brasil, por volta de 2001, desde que Maria Angela Mattar Yunes começou a publicar textos em que dava a entender que a noção de resiliência na psicologia viria da física, embora nem sempre afirmasse isso categoricamente. Em alguns textos a autora alerta para o risco na transposição do conceito da física a as ciências humanas (YUNES & SZYMANSKY,2001,2005).
Contingências históricas	Estudos da resiliência começaram a emergir no final da década de 1970 a partir de contingências sócio-culturais. Houve na Psicologia uma mudança de abordagem chamada enfoque de risco (enfermidade) para depois ser chamado de enfoque da resiliência.

***Quadro-resumo elaborado especialmente para este trabalho.**

Nas considerações finais do estudo em questão, podemos depreender que os pesquisadores “não anglo-saxões” atribuem uma origem na Física ao termo resiliência e é possível observar que, para os pesquisadores brasileiros e outros de língua latina, os estudos de resiliência estão relacionados aos de recuperação e de superação.

AUTOCONHECIMENTO

Paulo Freire (1970), falava em conscientização para salientar que o autoconhecimento profetizado por Sócrates, há mais de dois mil anos, chega como fruto do amadurecimento do ser humano. Assim, o tracejar do caminho em direção ao autoconhecimento ou a consciência de si mesmo enquanto desenvolvimento da secular profecia de Sócrates, que em seu aforismo, afirmava ser preciso conhecer a si mesmo, representa o princípio de toda sabedoria.

SWIMME (1996), diz que a compreensão profunda de quem somos nos dá poderes para nos reinventarmos. Para este autor, o desenvolvimento se afirma na consciência e precisa ser agregado à Educação, como enunciado por Freire, porém, não basta repetir o que já foi feito, mas reinventar, refazer.

Para Souza (2006) desde a antiguidade as pessoas se preocupam com a causalidade dos seus comportamentos e do comportamento dos outros. Tema amplamente abordado por estudiosos que questionam como um indivíduo pode produzir conhecimento sobre si e qual a relevância desse conhecimento.

Por vezes, autoconhecimento é tido como um comportamento isolado, como se o indivíduo estivesse procurando mentalmente algo dentro de si para explicar suas atitudes, seus medos e suas inseguranças. Isso é, um eu interno que controla todas as ações. Para Baum (1999), essa visão se deve ao fato de que as concepções convencionais sobre o autoconhecimento estão ligadas à noção de introspecção.

Na concepção comportamentalista, evidenciada por Skinner (1974), é a comunidade que ensina o sujeito a se conhecer, fornecendo os meios para que possa descrever o seu mundo tanto com perguntas quanto por consequências. No entanto, para Kanfer & Phillips (1974), um autoconhecimento deficitário minimizaria a capacidade para planejar e executar um comportamento com um nível maior de eficiência. O conhecimento acurado, sob o aspecto skineriano, proporciona ao indivíduo uma melhor perspectiva de futuro na previsibilidade e conseqüentemente no controle do comportamento, uma vez que a pessoa pode fortalecer ou extinguir algumas reações por meio de técnicas de autocontrole.

A regulação do comportamento no caso da formação docente, pode incidir em melhor desempenho diante das adversidades que surgem no dia-a-dia, desde a mais simples à mais complexa. A proposta de autoconhecimento na perspectiva comportamental, propõe apresentar e elucidar como o autoconhecimento se estabelece por meio da comunidade em que o indivíduo está inserido. Por outro lado, acreditamos que se houver, dentro da escola uma proposta sistemática e objetiva para analisar comportamento docente, servirá para ajudá-lo a ser mais habilidoso em solucionar questões atitudinais, neste caso, associadas ao desafio de educar na diversidade, levando em conta aspectos da inclusão.

De acordo com Baum (1999), as concepções convencionais sobre autoconhecimento são correlatas à noção de introspecção, justo porque esta visão pressupõe que o indivíduo constrói o seu autoconhecimento, observando seu cenário interno mental a fim de perceber quais pensamentos, ideias, percepções e sensações o compõem.

A subjetivação do aporte comportamental obtida através da auto-observação, traz consigo a possibilidade de estudos sobre caráter, valores aprendidos ao longo da vida, ética e a capacidade de se colocar no lugar do outro numa atitude empática.

Obviamente, precisamos trazer aqui a contribuição da Psicanálise como estudo para o autoconhecimento. Freud, em sua teoria, apresentou três eus viventes no indivíduo: id, ego e superego. Dentre estas entidades internas, seria o id responsável por comportamentos ligados a reforços primários e o superego o controlador do id usando técnicas de autocontrole advindas do meio social. Freud, explicou que estes dois se atritam e que o terceiro agente, o ego, é quem tenta realizar um acordo entre eles. Deste embate, ou confusão, surge a personalidade do sujeito, considerada responsável pelas características do comportamento. Não vamos nos deter aqui nas características e os tipos de personalidades, embora saibamos da importância do seu reconhecimento em um estudo mais aprofundado. O que nos mobiliza, no conteúdo deste apontamento é justamente desacomodar o leitor para que pense na pluralidade de possibilidades de levar até a escola, meios sistemáticos de aprendizagem sobre o si mesmo, priorizando a discussão acerca do professor da sala de SRM, bem como do professor da sala de aula comum.

Autoconhecimento, pode estar entrelaçado ao conceito de consciência, pois um sujeito é consciente quando capaz de descrever seu comportamento utilizando-se de um repertório verbal descritivo adequado. No caso da interação entre o gestor da escola, o orientador educacional e os professores de SRM e classe comum, pressupõe aprendizagem com o outro; grande parte das ações que são exercidas pelo indivíduo foi ensinada pela comunidade à qual ele pertence, seja por meio de observação ou instrução.

As discriminações ou regulações sobre o próprio comportamento quando ensinadas pe-

los outros, ou melhor, a autodiscriminação, tem origem no contexto em que ocorreu. Uma vez que se tem um maior conhecimento de si, passa-se a ter um maior conhecimento dos outros.

No dia-a-dia na escola, é bem provável que a pessoa não saiba por que nem como está fazendo determinadas coisas ou tendo atitudes diversas, pois carece de um tempo interno para observar seu próprio comportamento. Quanto isto não acontece, respostas fortes ou inadequadas podem ocasionar um conflito com uma atitude discriminativa ou ainda gerar estímulos fracos sob o ponto de vista da assertividade. É importante dizer que as contingências que controlam o comportamento agem diretamente no indivíduo, mesmo que ele não tenha consciência da relação funcional que se estabelece através das suas ações. Uma vez que esteja disperso, não observa as condições do ambiente, tampouco as consequências por não discriminar as contingências. Com isso queremos dizer que muitos atritos e mal-entendidos podem ser banidos e substituídos por um processo de cooperação mútua entre todos os agentes da vida na escola.

Rogers (1974), afirmava o mundo particular do indivíduo só pode ser conhecido integralmente por ele mesmo. Ainda, para este autor, a estrutura do ego se forma como resultado interacional do indivíduo com o ambiente e da interação valorativa com o outro, que é por ele valorizado e que o valoriza também. As experiências sociais constituem esse campo fenomenológico, porém quando experiências importantes são rejeitadas ou não simbolizadas, pode haver um desajuste interno que desorganiza a estrutura do ego e este se sente ameaçado, organizando-se rigidamente.

Isto posto, o que queremos é propor um enlace entre autoconhecimento reforçado pela resiliência, sem deixar de levar em conta que cada pessoa é uma história e carrega consigo suas experiências positivas e negativas. Uma escola que presta atenção à leitura dos meandros do ser e estar no mundo amplia, substancialmente as possibilidades de interpretações resilientes dos seus agentes, neste caso, do professor da sala comum e do professor de SRM, promovendo a partir deles, a real inclusão no que diz respeito à diversidade.

Finalmente, devido ao potencial técnico e afetivo do fazer pedagógico do professor de sala de aula comum e do professor de SRM, autoconhecimento e resiliência enquanto conceitos, podem ser explorados, especificados e vivenciados, qualificando as intervenções no atendimento de indivíduos que apresentam deficiência (física, auditiva, visual ou intelectual), transtornos globais do desenvolvimento – TGD – e/ou altas habilidades/superdotação – AH/SD.

REFERENCIAL

ANFER, F. H., PHILLIPS, J. S. (1974) Os princípios da aprendizagem na terapia comportamental. São Paulo: EPU, v.1.

BAUM, W.M. (1999). Compreender o Behaviorismo: Ciência, Comportamento e Cognição. Porto Alegre: Artmed.

Brasil. Ministério da Educação. Portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: janeiro 2022.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva

da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: janeiro 2022.

FANTOVA, F. J. M. Resiliência i voluntad de sentit em la promoció de la salut psicosocial em els docents: Capacitat de reconstrucció positiva a partir d'un context inicial d'adversitat. Estudio de caso em um institut d'educación secundària. Tese de doutorado não-publicada, Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educación i de l'Esport Blanquerna, Barcelona, Espanha,2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREUD, S. (1987n). O ego e o id (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 19). Rio Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1923)

JUNQUEIRA, M. F. P. S., & DESLANDES, S. F. Resiliência e maus tratos à criança. Cadernos de Saúde Pública, 19, 227-235. (2003).

NASCIMENTO, Ingrid Faria. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. Paidéia (Ribeirão Preto);21(49):263-271, maio-ago. 2011 disponível em <http://bases.bireme.br/> acesso em janeiro de 2022.

SWIMME, Brian. O universo é um dragão verde. São Paulo: Cultrix, 1996.

Skinner, B.F. (1974). Sobre o behaviorismo. São Paulo: Cultrix

SKINNER, B. F. Sobre o Behaviorismo. São Paulo: Cultrix, 1974.

YUNES, M. A. M., & Szymanski, H. (2001). Resiliência: Noção, conceitos afins e considerações críticas. In J.Tavares (Org.), Resiliência e educação (p. 13-42). São Paulo: Cortez.2001

Organizadora

Cláudia Flores Rodrigues

É graduada em Letras Língua Espanhola e Respectivas Literaturas pela Faculdade Metodista Centenário, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Doutorado em Educação, linha de pesquisa Educação e Saúde, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC); Psicanalista formada pelo Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica (IBPC). Campinas-SP. Tem experiência na área de Educação, no Ensino Técnico e Superior e em Cursos de Pós-graduação em Docência do Ensino Profissional; atua como tutora no Curso de Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Atua como assessora na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDURS) no Departamento de Recursos Humanos (DRH).

Área de atuação: Educação, Saúde e Desenvolvimento Humano.

E-mail: claudia.floresrodrigues2020@gmail.com

Índice Remissivo

A

- aluno* 10, 11, 12, 15, 17, 21, 33, 36, 37, 39, 42, 47, 59, 71, 77, 78, 82, 83, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144
- alunos* 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 59, 60, 64, 71, 76, 77, 78, 85, 88, 89, 91, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 113, 114, 115, 117, 118, 122, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144
- aprendizagem* 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 26, 28, 31, 33, 36, 37, 45, 46, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 76, 77, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 104, 105, 114, 116, 119, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 129, 130, 131, 138, 139
- aspectos conceituais* 70
- aspectos históricos* 70, 71, 72, 82, 121
- atendimento* 12, 22, 23, 24, 25, 34, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 62, 63, 64, 65, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 103, 105, 106, 107, 108, 117, 121, 122, 125, 132, 137, 138, 139, 141, 143, 144
- avaliação* 20, 22, 24, 26, 42, 43, 47, 90, 101, 117

B

- brasileiro* 32, 70, 72, 76, 81, 86, 87, 91, 92, 98, 100, 125

C

- catarinense* 79, 86, 87
- cegueira* 56, 59, 63, 67, 75, 142
- cognitivo* 13, 21, 22, 28, 36, 46, 47
- conceito* 14, 44, 46, 52, 53, 70, 79, 80, 81, 82, 97, 114, 115, 116, 119, 123, 127, 129, 137, 140, 141, 143
- conhecimento* 12, 14, 15, 16, 18, 35, 36, 37, 44, 46, 48, 56, 58, 60, 77, 84, 90, 103, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 126, 128, 129, 131, 135, 141
- contemporaneidade* 30, 38, 54
- crianças* 23, 35, 36, 37, 49, 50, 61, 73, 74, 78, 83, 91, 95, 97, 98, 106, 108, 121, 127, 128, 129, 141, 144

D

- deficiência* 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 22, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70,

71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144

deficiência intelectual 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 80, 112, 113, 115, 124, 127, 128, 131, 134, 135

deficiência visual 47, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 144

deficiente 11, 13, 56, 63, 64, 65, 66, 67, 80

desafios 17, 30, 31, 33, 37, 38, 42, 53, 54, 59, 101, 108, 109, 113, 114, 115, 124, 125, 129, 130, 135

dificuldades 11, 22, 23, 28, 31, 36, 38, 44, 47, 59, 60, 71, 74, 81, 82, 89, 90, 92, 100, 101, 102, 124, 128, 138

direitos 31, 34, 35, 42, 43, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 66, 74, 79, 80, 84, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 99, 102, 104, 115, 120, 121, 122, 123

diversidade 16, 33, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 57, 89, 94, 98, 100, 101, 109, 113, 117, 118, 121, 138

docência 125, 135, 145, 146

docente 18, 36, 37, 39, 43, 46, 48, 53, 62, 71, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 137, 138, 139

E

educação especial 24, 31, 42, 43, 44, 45, 50, 53, 71, 72, 76, 77, 78, 83, 87, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 132, 133, 143

ensino 10, 11, 12, 15, 16, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 138, 141, 142

escola 12, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 58, 59, 64, 65, 66, 76, 78, 82, 88, 90, 91, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 109, 110, 115, 118, 119, 121, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 138, 139, 140, 142

escrita 26, 28, 35, 38, 49, 59, 60, 65, 66

especiais 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 45, 50, 51, 52, 76, 77, 78, 80, 81, 83, 85, 87, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 115, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 135, 137, 138, 139, 141

especial 14, 24, 31, 36, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 50, 53, 54,

70, 71, 72, 73, 76, 77, 78, 83, 84, 85, 87, 88, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 132, 133, 138, 143

especializado 24, 34, 44, 45, 46, 48, 57, 64, 71, 75, 76, 81, 83, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 101, 103, 107, 118, 121, 122, 125, 132, 135, 137, 139, 143, 144

etnia 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 100, 103

exclusão 13, 15, 49, 50, 57, 76, 77, 79, 82, 88, 91, 96, 98, 99, 103, 104, 109, 110, 115, 123, 127, 137, 139, 141

F

família 16, 22, 27, 28, 38, 39, 45, 90, 96, 97, 119

Família 2, 3

formação 11, 12, 14, 17, 18, 22, 27, 36, 37, 43, 45, 46, 48, 53, 62, 63, 71, 73, 78, 89, 96, 97, 98, 101, 102, 103, 105, 109, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 129, 130, 131, 134, 135, 139

H

hiperatividade 22, 23, 29, 102, 141

história 13, 24, 27, 31, 36, 51, 55, 56, 57, 62, 63, 64, 66, 67, 70, 72, 73, 80, 82, 83, 108, 119, 123, 137, 142

I

identidade 12, 18, 24, 25, 49, 118, 133, 140, 143

igualdade 42, 44, 47, 49, 53, 90, 95, 115, 121, 123

inclusiva 13, 22, 24, 31, 33, 43, 48, 54, 66, 72, 77, 81, 87, 89, 94, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 144

indígena 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39

intelectual 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 22, 46, 49, 80, 99, 103, 112, 113, 115, 122, 124, 127, 128, 131, 134, 135

L

legislação 42, 43, 53, 71, 78, 81, 87, 88, 90, 98, 102, 103, 106, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 134

leitura 10, 22, 25, 26, 28, 38, 42, 52, 59, 60, 65, 83, 128, 133

M

mudanças 10, 11, 16, 36, 58, 71, 74, 75, 98, 99, 106, 118, 124, 125, 126, 130, 131, 138

música 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 37, 38, 64

N

necessidades especiais 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 52, 80, 85, 93, 95, 97, 109, 110, 115, 122, 123, 137

neuropsicopedagogia 21, 23, 53

neuropsicopedagógica 20, 24, 25, 28

P

paciente 24, 25, 26, 27, 28

pedagógico 11, 12, 13, 16, 24, 53, 54, 75, 97, 101, 118, 120, 131, 132, 133, 139

pessoa 15, 34, 42, 43, 44, 49, 53, 58, 64, 65, 66, 67, 71, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 90, 102, 103, 104, 111, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 135, 140

pessoas 13, 29, 31, 33, 34, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 115, 116, 118, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 131, 137, 140, 141, 143

políticas públicas 43, 45, 46, 51, 52, 53, 57, 71, 79, 82, 84, 87, 88, 89, 95, 96, 99, 102, 103, 104, 106, 107, 116, 122

potencializador 10, 11, 15

prática pedagógica 11, 49, 112, 114, 125, 128

professores 15, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 46, 48, 63, 77, 78, 89, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 109, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 129, 130, 131, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144

profissional 22, 27, 31, 34, 37, 48, 49, 63, 101, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 129, 130, 132, 133, 135

R

recurso 4, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 24, 51, 59, 66

resiliência 145, 146, 147, 148, 149, 151, 152

S

salas 24, 43, 45, 48, 50, 51, 78, 81, 83, 87, 106, 110, 122, 125, 137, 139, 141

som 9, 10, 12, 13, 15

T

TDAH 20, 21, 22, 23, 24, 26, 28, 29, 141

transformação 10, 14, 17, 33, 39, 73, 84, 100, 102, 103,
118, 130, 131, 137

transtorno 21, 22, 23, 28, 47

V

vida 11, 12, 13, 15, 21, 22, 25, 27, 36, 37, 46, 58, 63, 64,
66, 71, 74, 81, 88, 90, 91, 117, 118, 119, 120, 123,
126, 127, 137, 139, 141, 142

visão 14, 35, 56, 57, 58, 59, 63, 67, 70, 79, 82, 95, 117,
119, 141, 142

X

Xokleng 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40

