



Organizadoras

Ana Cláudia Oliveira Pavão  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

**ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**  
ESTADO DA ARTE

Santa Maria  
Universidade Federal de Santa Maria  
PRE- Pró-Reitoria de Extensão  
pE.com UFSM  
2017

© Copyleft Sílvia Maria de Oliveira Pavão e  
Ana Cláudia Oliveira Pavão, 2016

Todos os direitos reservados e protegidos pela lei 9.610/98. É proibida a  
reprodução total ou parcial sem referência às autoras.  
O conteúdo dos artigos é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando  
completa ou parcialmente a opinião da editora ou das organizadoras deste livro.

Editora pE.com UFSM  
www.coral.ufsm.br/pecom

Título | Atendimento Educacional Especializado

Estado da arte

Edição, preparação e revisão de texto	Ângela Sowa Rogério Gomez de Oliveira
Projeto gráfico e diagramação	Ângela Sowa Tanise Pozzobon
Capa	Tanise Pozzobon Ângela Sowa
Supervisão de acabamento e impressão	Joel Ramos Rosin
Revisão e orientação editorial	Marília de Araujo Barcellos

---

A864 Atendimento educacional especializado: estado da  
arte / organizadoras Ana Cláudia Oliveira Pavão,  
Sílvia Maria de Oliveira Pavão. - Santa Maria :  
UFSM, PRE ; Ed. pE.com, 2017.  
251 p. ; 18 x 24 cm

1. Educação 2. Educação especial  
3. Atendimento educacional especializado  
4. Inclusão escolar I. Pavão, Ana Cláudia Oliveira  
II. Pavão, Sílvia Maria de Oliveira  
CDU 376.126

---

Ficha catalográfica elaborada por Maristela Eckhardt CRB-10/737  
Biblioteca Central - UFSM  
ISBN 978-85-67104-21-8



# AUTORES

Ana Cláudia Oliveira Pavão  
Carla Maciel da Silva  
Carolina Ramos Andreazza  
Caroline Fortes Chequim  
Cleidi Lovatto Pires  
Doris Pires Vargas Bolzan  
Fabiane Romano de Souza Bridi  
Janiele Jordana Rusch  
Maiandra Pavanello da Rosa  
Márcia Palma Botega  
Maureline Petersen  
Melânia de Melo Casarin  
Patrícia Farias Fantinel Trevisan  
Patrícia Revelante  
Renata Oliveira Melgarejo  
Rudyaine da Silva Schmitz  
Sandra Suzana Maximowitz Silva  
Sílvio Retamoso Palma  
Tásia Fernanda Wisch  
Tatiane Ramos da Silva  
Valéria Paim  
Valquíria Maria Silva Rios





15

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): AÇÕES PARA INCLUIR**

Melânia de Melo Casarin  
Patrícia Farias Fantinel Trevisan

## **AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E A INCLUSÃO: O CENÁRIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA CRUZ DO SUL (RS)**

Cleidi Lovatto Pires  
Janiele Jordana Rusch

35

53

## **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÕES POSSÍVEIS**

Tásia Fernanda Wisch  
Doris Pires Vargas Bolzan

## **O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS ANOS FINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Carolina Ramos Andreatza  
Caroline Fortes Chequim  
Maiandra Pavanello da Rosa

75

93

## **A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM**

Maureline Petersen

111

**POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS:  
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)**

Patrícia Revelante

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE): FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA COM A EAD**

133

Márcia Palma Botega  
Patrícia Farias Fantinel Trevisan  
Valquíria Maria da Silva Rios

147

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO: INSTITUCIONALIZAÇÃO OU  
EMANCIPAÇÃO DO ALUNO COMO SUJEITO  
APRENDENTE/ENSINANTE?**

Valéria Paim

**A SIGNIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM A  
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR UM  
ALUNO COM SÍNDROME DE ASPERGER NO  
ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)**

157

Renata Oliveira Melgarejo

171

**COMPREENSÕES ACERCA DA DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS NO  
PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS**

Carla Maciel da Silva  
Fabiane Romano de Souza Bridi

189

**CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE  
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA**

Rudyaine da Silva Schmitz  
Fabiane Romano de Souza Bridi

**PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO: PERSPECTIVAS PARA A  
INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO**

Sandra Suzana Maximowitz Silva

207

221

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA  
E DO PROFESSOR CAPACITADO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIAL**

Tatiane Ramos da Silva  
Ana Cláudia Oliveira Pavão

**POSSIBILIDADES INCLUSIVAS:  
UM ESTUDO DE CASO**

Silvio Retamoso Palma

239







# Apresentação

A forte inspiração que levou a organização dessa obra, se deve ao impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no cenário nacional e as repercussões desse na aprendizagem das pessoas beneficiadas com esse atendimento bem como com a gratificação profissional das pessoas que atuam nos espaços das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que são originalmente os espaços prioritários para o desenvolvimento dessas práticas de AEE.

A curiosidade em conhecer o que existe produzido em torno da Educação Especial no AEE, levou a produção dessa obra que enseja conhecer o estado da arte na área da Educação Especial, voltada para o AEE. Esse tipo de atendimento educacional voltado as pessoas com necessidades específicas na aprendizagem, embora previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional desde o ano de 1996, somente nos últimos anos ganhou visibilidade e operacionalidade. Isso se deve a implantação de SRM pelo Ministério da Educação.

O livro, do tipo coletânea, apresenta pesquisas que remetem ao AEE. São pesquisas desenvolvidas por pessoas que cotidianamente vivenciam os recursos, processos e suportes que compõem o vasto universo que compreende o atendimento de pessoas com deficiência, altas habilidades e autismo.

O universo referido vai ao encontro de grandes e polêmicos temas, tais como a inclusão, que em si já enseja diferentes e controversos discursos semânticos e metodológicos. Outros temas, que se entremeiam com a escola e o próprio AEE, dizem respeito as tecnologias assistivas, formação docente na área

da Educação Especial, políticas públicas inclusivas, Educação Básica, Educação a Distância (EaD) entre outros. Todos esses presentificados nas pesquisas que constituem essa obra.

Colocar no centro as pesquisas desses profissionais da educação e transformá-los em objeto de leitura, discussões, críticas divergentes ou convergentes pode causar um hesitar, uma pausa e silenciamento, considerados ingredientes naturais quando da apresentação ou desvelamento de práticas ou conceitos inovadores. Mas, são possivelmente a tônica de existir novas pesquisas que possibilitam cada vez mais o desenvolvimento da área, ressurgindo com mecanismos, ou dispositivos capazes de enfrentar as dificuldades e obstáculos que impedem pessoas de viver e desenvolver plenamente sua cidadania.

As organizadoras









# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO(AEE): AÇÕES PARA INCLUIR

---

**Casarin,  
Melânia de Melo**

---

**Trevisan,  
Patrícia Farias  
Fantinel**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço que complementa ou suplementa o ensino regular.

Este trabalho reflete o AEE como uma ação para incluir os sujeitos-crianças no ensino regular e para isso buscou definir o AEE na legislação brasileira que aborda essa temática, averiguar e analisar como se dá na prática desse atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2007) em escolas públicas.

Desta forma, este estudo se detém em três tópicos para refletir sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2011) como uma ação para incluir pessoas com deficiências. O primeiro tópico discorre sobre a trajetória dos movimentos que constituíram a educação das pessoas com deficiência no mundo. No segundo tópico, discute-se o AEE nos diferentes documentos legais que aborda essa questão. E no terceiro tópico são analisadas as práticas de AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública e suas implicações para o processo de inclusão. Por último, expomos as considerações finais, procurando resgatar as principais ideias para sistematizar este trabalho e as referências que nortearam o trabalho.

### **A trajetória dos movimentos que constituíram a educação das pessoas com deficiência no Brasil**

Sabemos que o fim maior da escola, muitas vezes, centra-se na aprendizagem. Apesar disso, diante de uma realidade que sofre profundas mudanças sociais, políticas, culturais e, conseqüentemente, de valores morais, a educação é, também, um processo de construção de identidades, de sujeitos atores de seu momento histórico.

Essa autonomia e autoria sobre os caminhos pelos quais a educação versa e é construída, nem sempre ocorre com todas as pessoas, caso, por exemplo, daquelas com deficiências. Os movimentos em torno da educação ou mesmo reabilitação das pessoas deficientes surgiu inicialmente na Europa, estendendo-se para os Estados Unidos da América e o Canadá e, somente mais tarde, para o Brasil.

De acordo com Bento (2007, p. 14), “A sociedade passou por distintas maneiras de se relacionar com aqueles que consideravam

‘diferentes da normalidade’, apresentadas nas seguintes etapas históricas: exclusão, atendimento segregado, integração e educação inclusiva”. No século XX, tivemos vários movimentos que demarcaram limites entre a inclusão e a exclusão social; dentre esses movimentos podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que assegurava às pessoas com deficiência o direito a uma vida digna, condenando e rompendo a exclusão social a que estas foram submetidas (BRASIL, 2006).

Lembrando os primeiros movimentos em prol da integração em Trieste, na Itália, Baptista (2009, p. 11) salienta que: “A abertura dos manicômios, potencializou as reflexões sobre as fronteiras entre a normalidade e a loucura, difundindo mundialmente uma nova maneira de se pensar a atenção ao chamado paciente psiquiátrico”. Essas ações culminaram em movimentos que já haviam começado no início da década de 1960, os quais imprimiam novos olhares acerca da Educação Especial e da ampliação da escolarização para uma maior parte da população. Tais iniciativas construíram em torno da Itália um referencial de integração escolar. No que se refere ao movimento de integração vivido no Brasil, Menezes explica que,

[...] Além das escolas especiais, as escolas da rede regular de ensino passaram a aceitar alunos com deficiência, principalmente em classes especiais e, em raras exceções, em classes comuns. No entanto, em decorrência da má compreensão, do princípio da normalização, nenhuma adaptação era feita nem na estrutura da escola, nem da preparação dos professores para receber esses alunos, que permaneciam passivos dentro das salas de aula, esperando que alguém lhes desse a devida e necessária atenção. Os avanços na aprendizagem também não foram significativos; as atividades diárias, os conteúdos e as avaliações foram os mesmos para todos; portanto os diferentes ritmos e as possíveis dificuldades desses alunos não foram considerados (2006, p. 31).

Embora, nesse momento histórico, o movimento da integração tenha gerado interesse pelos considerados deficientes, as representações sobre eles ocorriam por meio de expressões como deficientes ou incapazes social e economicamente. Por mais sofrido

que tenha sido tal período, esse era um grande passo que a sociedade vivenciou para perceber que as mudanças deveriam ser mais profundas, envolvendo novos elementos e, principalmente, construindo novas representações, incitando, assim, ressignificações que exigem não só novos termos para designar as pessoas com deficiência, mas novos conceitos. Nesse sentido, o ideal de normalidade não cabe mais, sendo preciso redimensionar, vislumbrando redes mais complexas, plurais, coletivas, sociais e sistêmicas, em que inclusive a própria Educação Especial sofra mudanças em termos de intervenção e sustentação, reconstruindo-se a partir de uma lógica menos linear, diferente daquela pela qual se caracterizou ao longo dos anos.

Semelhante situação ocorreu na Espanha, em que o Programa denominado Integração Escolar (1985-1990) do Ministério da Educação, que gerou muitas mudanças, provocou ações e formulações de documentos que instituíram reformas no ensino. Em geral, podemos dizer que as reformas espanholas na Educação Especial buscaram uma vida melhor para as pessoas com deficiência.

Na França, que, desde 1975, adotou oficialmente o termo *personnes handicapées*, o que em português pode ser traduzido como pessoas com deficiência, havia um sistema misto de atendimento às pessoas com deficiência. Mendes contextualizando esse sistema educativo como,

[...] O sistema francês de educação/atenção às crianças com deficiência como um sistema misto em comparação com outros países europeus, combinando estruturas do setor da educação e do setor médico educativo, iniciativa privada com o sistema público. Em relação às estruturas de atendimento, existiam aquelas vinculadas à educação e outras vinculadas às estruturas de serviços para o setor da educação e do setor médico-social (MENDES, 2008, p. 43).

Essa bifurcação na oferta dos serviços, na verdade, provocava certo desamparo às famílias, que deviam assumir responsabilidades e consequências ao optarem por uma escola de caráter médico sem um compromisso com a escolarização ou por uma escola comum que se apresentava sem muitos avanços.

Na Inglaterra, observamos uma complexa discussão a esse respeito, pois seus conterrâneos, após algum tempo de experiências



em educação das pessoas com deficiência, afirmam que o cerne da questão não é o tipo de escola, mas sim as práticas de ensino que irão definir e assegurar os melhores resultados. Segundo os ingleses, um tópico fundamental é a presença de professores especializados apoiados em referenciais avaliativos que sejam eficientes na identificação de necessidades educacionais especiais e na oferta de desafios pedagógicos adequados a cada realidade encontrada.

Nesse sentido, Baptista enfatiza:

Se há conquistas na história da humanidade, estas jamais podem ser consideradas como “dadas”, mas dependem de nosso trabalho e de nossa capacidade de continuar refletindo. O passado não está apenas em propostas aparentemente arcaicas que podem voltar. O passado está em nós vivo, cedendo espaço ao presente e, possivelmente, construindo, de forma viva e turbulenta, o futuro (2009, p. 26).

Nessa perspectiva, a partir de todos os movimentos já vividos no Brasil, apostamos no projeto da inclusão, segundo o qual a sociedade pode ressignificar o entendimento sobre as deficiências, gestando ações de equidade social pautadas na valorização das diferenças humanas.

Alguns movimentos e documentos devem ser citados como marco desse novo momento na educação das pessoas com deficiência:

a) a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, prevê a igualdade de condições de acesso à escola e permanência nela e, no artigo 208, confirma a educação como dever do Estado, devendo este garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2006);

b) Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, na qual houve uma sensibilização ao comprometimento de todos os países em prol da educação de qualidade para todos, incluindo as pessoas com deficiência, nos sistemas de ensino;

c) Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, resultado da Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha em 1994, representando um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial ao afirmar que:

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhes são próprios: os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança capaz de atender a essas necessidades (BRASIL, 1994).

O Ministério da Educação, a partir de 1995, por meio da Secretaria de Educação Especial, implementou a Política de Educação Especial em todo o território brasileiro, buscando qualificar as ações da Educação Especial. Esse esforço se otimiza, em 1996, com a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e, posteriormente, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que contribuíram com novos conceitos sobre a modalidade de educação escolar dos alunos com deficiência.

A educação inclusiva traz benefício para a sociedade e para todos os envolvidos (pais, alunos, professores), pois propicia a criação de uma sala de aula que respeita as diferenças, e a diversidade, na qual os indivíduos aprendem a respeitar, compreender e admirar as qualidades de todas as pessoas, independentes de suas diferenças físicas e cognitivas (PASSERINO, 2005, p. 103).

Na perspectiva da Política de Educação Especial, a Lei n. 10.172/01 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que regulamenta objetivos específicos para pessoas com deficiência, e a Resolução CE/CEB n. 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, documento esse que reforça a matrícula dos alunos com necessidades especiais no Sistema Regular de Ensino:

[...] os sistemas de ensino escolares deverão assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades

especiais nas classes comuns. Isso requer ações em todas as instâncias, concernentes à garantia de vagas no ensino regular para a diversidade dos alunos, independentemente das necessidades especiais que apresentem (BRASIL, 2001, s/p).

O próprio conceito de inclusão deve ser redimensionado, pois existem diferentes interfaces em que uma pessoa com deficiência poderá vivenciar situações de inclusão. A partir da interação com os sujeitos deste estudo, pensamos na inclusão social, em vivências que promovam movimentos de inclusão digital e em ações efetivas de qualidade na educação das pessoas com deficiências que levem à inclusão educacional.

Muitos desdobramentos, questionamentos acerca dessa proposição poderão surgir, o que significa que podemos sofrer a crítica da fragmentação. Porém, quando estamos dentro da escola, observando as intrínsecas relações que ali se gestam, percebemos que as interfaces da inclusão são muito diversificadas, embora haja um entrecruzamento, um enlace entre essas interfaces (inclusão social, digital e educacional) e que o sucesso de uma poderá estar diretamente relacionado com o desenvolvimento de outra.

O movimento no Brasil pela inclusão é visível, pois as ações em busca da efetiva inclusão das pessoas com deficiência têm se intensificado.

O Censo Escolar registra uma evolução nas matrículas, de 337.326 em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, verifica-se um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006 (BRASIL, 2008, s/p).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) garante a oferta de:

[...] transversalidade da educação especial; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para a educação inclusiva; participação da família e da

comunidade; acessibilidade física nas comunicações e informação e articulação setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

Para Raíça (2008), isso mostra que o Brasil progride consideravelmente no plano quantitativo da educação inclusiva. Contudo, promover o acesso à escola e a permanência dos alunos não necessariamente garante a qualidade na educação e a efetiva inclusão. Sabemos que, mesmo com a organização dos sistemas educacionais inclusivos e com significativos e consequentes avanços constatados quanto ao acesso de todos na escola, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino após a Declaração de Salamanca (1994) ainda não alcançaram no Brasil esse objetivo, o que indica a necessidade de estudos e redimensionamentos para que tenhamos uma efetiva política inclusiva.

Dentre as políticas públicas para qualidade na educação inclusiva, o Programa Educar na Diversidade, proposto pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), centra no AEE as ações para a promoção da inclusão na rede regular de ensino das pessoas com deficiência no Brasil e em Programas que incentivem o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

Diante dessa realidade, julgamos pertinente abordar algumas considerações a respeito do AEE a partir das políticas públicas.

### **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

Buscamos aqui contextualizar esse atendimento, uma vez que este, desde o ano de 2008, constitui-se na mais atual ação no que se refere à inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.

O AEE institui-se como um serviço da Educação Especial, que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008), sendo, assim, parte fundamental do projeto político da escola inclusiva. O AEE pode ocorrer na própria escola ou em um centro especializado onde o aluno recebe atendimento educacional no turno inverso ao da classe comum.

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser ofertado em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada, sem fins lucrativos. Tais centros, contudo, devem estar de acordo com as orientações da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), e com as Diretrizes Operacionais de Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008).

Segundo a nova perspectiva de inclusão das pessoas com deficiência, as escolas especiais e os centros especializados devem constituir-se em serviços de apoio às escolas que atendem alunos com deficiência. O AEE deve ocorrer nos espaços físicos denominados de Salas de Recursos Multifuncionais.

Nessas salas o professor poderá desenvolver os seguintes conteúdos: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS e LIBRAS tátil); Alfabeto digital; Tahoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; sistema Braille; orientação e mobilidade; informática acessível; sorobã (ábaco); estimulação visual; comunicação alternativa e aumentativa (CAA); e desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva.

Segundo Bastos,

[...] a sala de recursos multifuncional é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos e dispõe de profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, que considere as diferentes áreas e os aspectos relacionados: ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno; ao nível de escolaridade; aos recursos específicos para sua aprendizagem; e as atividades de complementação e suplementação curricular (2010, p. 22).

Nesse contexto, é importante saber quem são os alunos público-alvo da Educação Especial, que receberão o AEE. Conforme estabelecido na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto n. 6.571/2008, são:

a) “alunos com deficiência: aqueles [...] que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008).

b) “alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes de espectro do autismo e psicose infantil” (BRASIL, 2008);

c) “alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008a).

Essa proposta de trabalho exige ações conjuntas entre o professor do ensino comum e o professor da Educação Especial. Sabemos que as frentes de trabalho de cada profissional são distintas, mas estes precisam interagir para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, realizando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Ao professor do AEE, cabe uma ação pedagógica especializada com conhecimentos sobre atividades voltadas às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiências. O professor poderá utilizar-se de recursos computacionais, ajudas técnicas e adequações necessárias para participação de todos no processo educacional.

As peculiaridades de todos os alunos deverão ser respeitadas e valorizadas nesse contexto, bem como suas histórias de vida, preferências, necessidades e expectativas frente à escola, ao professor e à interação com todo esse conjunto de artefatos pelos quais a aprendizagem e a inclusão se efetivam.

O professor é um elemento fundamental para que todo esse processo ocorra com qualidade. Dele dependem os planos de trabalho e a escolha dos recursos, equipamentos, e apoios, mais adequados para que as dificuldades encontradas pelo aluno no acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos na classe comum possam ser minimizadas.

É fundamental enfatizar que o AEE não se caracteriza como reforço escolar, já que têm funções próprias do ensino especial, sem a intenção de substituir o ensino comum, nem de promover adaptações do currículo ou avaliação de desempenho acadêmico. Diversos são os materiais que podem ser usados nas salas de recursos multifuncionais.

Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis em LIBRAS, em caráter ampliado, com contraste visual, entre outros); Tecnologias de informação e de comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colméias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros) e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas entre outras (BASTOS, 2010, p. 28).

Percebemos, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está buscando e investindo no papel das TICs. Esse fato vem ao encontro desta pesquisa, que pretende conhecer a contribuição da mediação promovida pelos laptops educacionais proporcionados pelo Programa um Computador por Aluno (PROUCA) para a inclusão dos alunos com deficiência.

A mediação promovida pelas TICs no processo de inclusão é inquestionável. Isso se justifica uma vez que a formação e os princípios da consciência humana, assim como as funções superiores do indivíduo, são fundamentados em uma “gênese social”, o que significa que a interação dos indivíduos com os objetos e com as pessoas é determinante para a apropriação da cultura e construção de uma vida social.

Nessa perspectiva, Raiça (2008, p. 10), afirma que “a educação inclusiva, dentro do novo paradigma tecnológico, requer profissionais reflexivos [...] atualizados acerca dos mecanismos culturais e tecnológicos que se encontram em constante renovação”. Tendo isso em vista, o Ministério da Educação tem apostado na educação a distância para promover cursos de formação para a educação inclusiva.

Tendo em vista o considerável aumento de Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições de ensino, e de acordo com a política de Inclusão

proposta pelo Ministério da Educação, se faz necessário formar professores para atuação nesses espaços educacionais, sobretudo apresentando novas perspectivas de acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de metodologias mais diversificadas e atualizadas, e ao mesmo tempo auxiliando na superação de barreiras sociais, pedagógicas e de acesso ao currículo, proporcionando a inclusão educacional (BASTOS, 2010, p. 11).

Esses cursos de formação para a educação inclusiva têm como objetivo apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Os cursos são ofertados nos níveis de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e na modalidade presencial e semipresencial, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR). A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) participa dessa Rede de Formação e vem, desde 2007, ofertando o Curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para professores que atuam na Educação Básica em escolas públicas de todo o Brasil. No ano de 2014 a UFSM ofertou a 9ª edição do curso, em que aproximadamente 2.000 alunos foram matriculados.

Mesmo com o Projeto implementado pelo Ministério da Educação, “Educar na Diversidade”, ainda há muitas escolas no Brasil que não proporcionam esse atendimento ou que, por mais que o espaço físico e os materiais já estejam disponíveis, ainda não contam com um profissional capacitado para atuar nesse serviço.

### **As implicações das ações do AEE no processo de inclusão**

Para a realização deste estudo, analisaremos como se dá a prática do AEE em duas experiências observadas em contextos diferentes, ambas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas implicações para o processo de inclusão.

A primeira prática definimos como P1 e refere-se a uma prática que aconteceu em uma escola de ensino fundamental onde há aproximadamente quatrocentos e noventa estudantes matriculados. Desses estudantes, cinco são deficientes intelectuais e dois com



transtorno global do desenvolvimento e são atendidos na SRM tipo 1, com apoio de todos os equipamentos recomendados pelos dirigentes de educação e espaços adequados para a realização de diferentes tipos de atividades. A segunda prática que nomeamos como P2 foi oriunda de uma escola de Ensino Fundamental que tem dez estudantes incluídos no ensino regular e atendidos pelo AEE na SRM e dois com Transtorno Global do Desenvolvimento, dos aproximadamente 600 matriculados. O Atendimento Educacional Especializado da P1 e P2 foram realizados na Sala de Recursos Multifuncionais, no contra turno ao atendimento da sala regular.

O primeiro ponto que vamos analisar são as representações acerca do ter infância e ser criança que estão presentes nas práticas P1 e P2, pois para Pinto e Sarmento:

[...] quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de fato, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece (1997, p. 33)..

Neste contexto, podemos dizer que a representação de ter infância é uma questão complexa de ser trabalhada, pois o termo perpassa principalmente por questões socioculturais que configuram seus sentidos a partir de diversas circunstâncias e que tem implicações para a inclusão da pessoa com deficiência.

Como o objeto de estudo deste trabalho legitimava-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental que tem como público-alvo as crianças, analisando as representações sobre ter infância e ser necessário considerar os anos iniciais do Ensino Fundamental, representações estas que definiam o tipo de AEE que era legitimado na prática e consequentemente o processo de inclusão.

Na prática P1, vimos que a representação de ter infância e ser criança era fundamentada na pedagogia da infantil, pois nesta prática, a infância era compreendida como uma categoria na estrutura social e não mais um conceito fixo, absoluto e pronto. A prática P2 abordava esses conceitos como um tempo de passagem, como uma única infância e/ou um modelo de criança. Dessa forma, a prática P1 vai ao encontro do que diz Dornelles:

[...] é preciso levar em consideração que existem muitas infâncias. Existem infâncias mais pobres e mais ricas, infâncias do Terceiro mundo e dos países mais ricos, infâncias da tecnologia e a dos buracos e esgotos, infâncias super protegidas, abandonadas, socorridas, atendidas, desamadas, amadas, armadas [...] (2005, p.71).

Na P2, era visível uma prática que considerava estudantes como pertencentes a culturas isoladas das patologias, das normalizações, incapazes, injustiçadas, sofredoras e dos sujeitos de falta. Já a prática P1 legitimava uma prática onde as infâncias dos estudantes eram tratadas como diferenças políticas, e não exclusivamente como diferenças linguísticas, sociais, físicas, sensoriais, econômicas, entre outras, e essas diferenças eram respeitadas no contexto escolar.

Percebemos que a prática no AEE da P1 proporcionou diferentes tipos de infâncias que foram determinadas socialmente e construídas pela história, nessa prática ter infância era participar das diferentes vivências de ser criança e cada vivência, geralmente, não era possível de ser experienciada com a mediação de uma única e exclusiva maneira, mas, ao contrário, exigiam múltiplas delas, diferentemente da prática P2.

Vimos que a prática P2 vai de encontro com o que diz Prout (2004), pois para este autor não é possível perceber a variedade e complexidade da infância sem centrar-se no movimento, ou nos fluxos que delineiam a relação entre global e local, entre grande e pequeno, entre o grandioso e o mundano. Assim como as pessoas, as mobilidades transnacionais também envolvem fluxo de produtos, informações, valores e imagens com os quais as crianças interagem diariamente

Observamos também que, da P1 movimentava-se diante dos

diferentes tipos de infâncias durante o atendimento educacional especializado. Explicando melhor, a prática P1 atentava-se para as diferentes infâncias como por exemplo: infâncias da tecnologia, dos buracos, do abandono, das patologias e das infâncias superprotegidas. Diante dessa postura, observamos que a prática P1 proporcionava um currículo que levava em consideração a participação dos estudantes e as suas intenções. Eram criados espaços adequados para que os mesmos realizassem suas próprias produções, dividissem suas dúvidas, suas hipóteses, exercessem, enfim, a capacidade de serem agentes da sua formação. Segundo Sarmiento (2003), essa prática, reconhece a criança como sujeito de direitos e consente a esta categoria geracional sair da condição de sujeito universal, frágil e imaturo para tornar estas crianças pessoas concretas, dotadas de história e pertencentes ao mesmo universo do qual os adultos também fazem parte.

No entanto, a prática P2 otimizava um currículo, ainda nos moldes da escola tradicional, onde o AEE era visto como um produto único, a partir de diretrizes, visando uma programação das atividades que envolviam habilidades em que os sujeito-crianças, na condição de estudantes, deviam atingir conforme o modelo de comportamentos desejados e pré-determinados. Nessa prática, o AEE não promovia um processo dialógico entre os sujeitos envolvidos, não levava em conta a trajetória cultural, as diferenças, as identidades (TREVISAN, 2008), as experiências de vida de seus membros, tão pouco considerava a escola como ponto de partida e de chegada para a construção de um processo educacional inclusivo. Simplesmente preocupava-se em elaborar um currículo que nada mais era do que a transmissão de uma lista de habilidades que visavam apenas os legitimar os padrões culturais dos grupos dominantes, é lógico que a cultura dos grupos que não se enquadravam a essa cultura da normalização era excluída de forma implícita ou explícita do processo educacional.

Diante do exposto, percebemos que os princípios citados por Machado (2005) da padronização, da sincronização, da especialização, da fragmentação e da legitimidade disciplinar estiveram presentes na P2. No entanto, as questões de identidades, alteridades, diferenças culturais, subjetividades, representações, discursos estiveram presente na P1 durante as atividades que complementavam e suplementavam o currículo do ensino regular.

Além disso, observávamos que a prática P2 proporcionava atividades sem nenhuma preocupação com o interesse e a necessidade dos estudantes, valorizava somente o resultado dos trabalhos, sem considerar o processo, impossibilitando o sujeito-criança do acompanhamento da (re)construção das ideias e das representações de diferentes épocas e tempos. Essa prática era construída a partir do uso de atividades de cópias, de cobrir pontos, de cálculos isolados e de pinturas.

Já a prática P1 proporcionou atividades, recursos mediáticos e metodologias que possibilitaram o sujeito-criança a pensar, a raciocinar, a procurar soluções, a problematizar sobre o contexto político, temporal, cultural, linguístico, social e científico nas atividades de produção textual, de criações, de pesquisas em diferentes fontes, livros, passeios, jogos desafiantes entre outras, além de usar a TICs como forma de acessibilidade para ampliar a aprendizagem.

Durante os atendimentos, vimos que a prática P2 apresentava aos estudantes materiais didáticos e pedagógicos sem desafios, e esperava respostas únicas e universais, o que poderia levar os alunos a considerar o conhecimento como objetivo e infalível, com a falsa visão de que basta memorizar o que já está estabelecido. Esta Educadora Especial assentava a sua prática a memorização, a cópia e a reprodução do conhecimento, pois mostrava que esses conceitos são indiscutíveis, perfeitos e completos, contrariando o processo de reconstrução do conhecimento na relação tempo-espço, o que não permitia à criança uma visão integrada e inteligível do conhecimento e de suas habilidades, legitimando um AEE como um atendimento de reforço.

Na SRM da prática P1, as atividades foram aplicadas com intuito de que as crianças poderiam ampliar suas experiências e suas habilidades, entender o processo em que estavam inseridos e participar, permitindo sua inclusão no ensino regular de forma efetiva, e ao mesmo tempo, auxiliando na superação de barreiras sociais, pedagógicas e de acesso ao currículo.

A P1 adotava em sua prática o registro como uma ação para acompanhar o desenvolvimento do seu estudante e para isso sempre se questionava: o que registrar: a rotina? as atitudes dos alunos? as

condições dos espaços físicos da escola? a postura da professora? as atividades? a maneira como eram abordados os temas? as suas angústias? as suas percepções sobre a realidade vivenciada? o currículo contemplado? Sobre o registro, Ostetto nos diz que:

Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto passível de reflexão (2008, p. 13).

Nas duas realidades que analisamos, vimos que o AEE toma direções distintas, apesar de serem fundamentadas pela mesma legislação. Isso significa dizer que as práticas tomaram rumos diferentes (TREVISAN 2008), porque os sujeitos que nelas estavam inseridos não são sujeitos únicos e estavam em realidades que proporcionavam atividades, metodologias e recursos diferentes. Isto mostra que a diferença permite ao professor pensar e otimizar novos significados para sua prática pedagógica.

## **CONCLUSÃO**

Diante do estudo, vimos que o professor do AEE precisa saber exatamente qual a finalidade de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para que realmente eliminem as barreiras e promovam a inclusão da pessoa com deficiência.

O AEE como ação de incluir precisa contemplar não só as questões nas áreas do conhecimento, como geralmente são legitimadas em algumas práticas, mas também as questões metodológicas, culturais, pedagógicas, epistemológicas, teóricas, construções de identidades, entre outras, como necessário a qualquer prática da sala de recursos multifuncionais, a fim de que o estudante tenha condições para se desenvolver como sujeito de aprendizagem.

É importante salientar que para se pensar e planejar o contexto educativo do AEE deve-se refletir a todo o momento sobre os sujeitos envolvidos (estudante, professor) e o papel das instituições inclusivas e suas especificidades (aceitação das diferenças, inclusão de pessoas

com deficiências, construção das identidades, entre outras).

Além do planejamento, cabe salientar que a auto avaliação precisa fazer parte do AEE como um instrumento que proporcione uma postura reflexiva tanto do professor quanto do estudante, quanto as ações, as falas, os conhecimentos, os registros e os procedimentos e não somente a auto atribuição de pareceres por comportamento e condutas. O registro é uma maneira peculiar de refletir sobre a prática, em que o agir permanente a sua sistematização possibilitam a interlocução sobre o que se registra e o que é realizado.

Diante do que estudamos e analisamos,concluimos que o educador especial que trabalha no AEE estabelece uma educação que atua com estudantes que apresentam diferenças no seu desenvolvimento humano (autonomia, linguagem, vínculo afetivo, social, física) e pedagógico (tempo; conteúdos, metodologia, avaliação, recursos) e por isso acreditamos que a postura do educador especial deve ser de respeitar essas diferenças e pensar nestas diferenças ao planejar tais ações pedagógicas.


## REFERÊNCIAS

- BASTOS. F, L. **Curso de AEE - Atendimento Educacional Especializado. Impactos no Ambiente Escolar dos Egressos.** 2010. Xx. 43f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Educação Especial) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- BENTO, S. **Inclusão na Sala de Aula.** Porto Alegre: Evangraf Ltda, 2007.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2011.
- BRASIL. Lei n. 10.172/01. **Plano Nacional de Educação (PNE),** Ministério da Educação. Brasília. 09 de janeiro de 2001.
- BRASIL. Portaria n. 142, de 16 de novembro de 2006. **Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH\PR).** Brasília, 2006.
- BRASIL. Portaria n. 13, de 24 de abril de 2007. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na**

- Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Decreto n. 6.571/2008. **Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. Decreto n. 7.611/11. **Dispõe Sobre a Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2011.
- BAPTISTA, R. C. À Italiana? Uma análise do percurso histórico da inclusão escolar. In: BAPTISTA, R. C.; JESUS, M. D. **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países.** Porto Alegre: Mediação, CDV/FACITEC, 2009.
- DORNELLES, L. M. **Infâncias que nos escapam: MACHADO, L. Currículo em bases contínuas.** São Paulo: IIEP, 2005.
- MACHADO, L. **Currículo em bases contínuas.** São Paulo: IIEP, 2005.
- MENDES, M. **Introdução do laptop educacional em sala de aula: indícios de mudanças na organização e gestão da aula.** 2008. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MENEZES, P. da C. E. **Informática e Educação Inclusiva: discutindo Limites e Possibilidades.** Santa Maria: UFSM, 2006.
- PASSERINO, M. L. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem: estudo dos processos de Interação Social e Mediação.** 2005. 317 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- RAIÇA, D. (Org.). **Tecnologias para educação inclusiva.** São Paulo: Avercamp, 2008.
- PINTO, M. y SARMENTO, M. J. **As crianças: Contextos e identidades.** Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- OSTETTO, L. E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papirus, 2008.
- PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010.
- SARMENTO, M.J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- TREVISAN, P. F. F. Escola, Currículo e Educação de Surdos. **Caderno didático do Curso de Especialização a Distância em Educação Especial.** UFSM. Santa Maria, 2008.







**AS TECNOLOGIAS  
ASSISTIVAS E A  
INCLUSÃO: O CENÁRIO  
DE UMA ESCOLA  
PÚBLICA DE  
SANTA CRUZ DO SUL  
(RS)**

---

**Pires,  
Cleidi Lovatto**

---

**Rusch,  
Janiele Jordana**

O presente artigo aponta para aspectos relevantes frente a temática inclusão escolar e a tecnologia assistiva (TA) em uma escola pública estadual inclusiva do município de Santa Cruz do Sul-RS. O artigo é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi o de conhecer acerca da temática e sua relevância quando aplicada numa sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo partiu de um problema que envolveu compreender quais as implicações da TA no fazer pedagógico do professor do AEE de uma escola inclusiva.

A TA é uma área que engloba produtos, recursos, metodologias e estratégias, que visam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007).

A inclusão escolar é um significativo tema a ser estudado pelo fato de que muitas vezes os alunos da Educação Especial são ignorados no âmbito das escolas, assim, conhecer sobre o tema relacionando-o aos recursos e materiais disponíveis que envolvem a TA é de fundamental importância para saber quais são os direitos legais desse segmento da sociedade e, então, poder atuar de forma a não somente cumpri-los, mas, principalmente, saber que se tem o direito de reivindicá-los.

A educação especial deve ocorrer em todas as instituições escolares que ofereçam os níveis, etapas e modalidades da educação escolar previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), de modo a propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sensoriais, afetivas e intelectuais do aluno, mediante um projeto pedagógico que contemple, além das orientações comuns, cumprindo 200 dias letivos, horas aula, meios para recuperação e atendimento do aluno, avaliação e certificação, articulação com as famílias e a comunidade e conseqüentemente um conjunto de outros elementos que permitam definir objetivos, conteúdos, procedimentos relativos à própria dinâmica escolar.

Para a definição das ações pedagógicas, a escola deve prever e prover, em suas prioridades, os recursos humanos e materiais necessários à educação. É nesse contexto que a escola deve assegurar uma resposta educativa adequada às necessidades dos seus alunos, em seu processo de aprender, buscando implantar os serviços de apoio pedagógico especializados necessários, oferecidos preferencialmente no âmbito da própria escola.

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Portanto a qualificação de profissionais de educação especial é de fundamental importância. Conforme a lei no artigo 59 III:

Professores com especialização adequada com nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 2003).

Porém, não é o que na maioria das vezes a nossa realidade escolar nos apresenta, já que de um lado, os professores do ensino regular muitas vezes não possuem preparo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, profissionais da educação especial não efetivam suas ações por falta de estrutura.

Conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2003) são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos incluídos, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, tenham sido contemplados com os conteúdos ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas competências para:

- I - Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

Já professores especializados em educação especial são aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras, e que possam comprovar:

a) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil ou para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

b) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Formação profissional e sala de AEE adequada são alguns pressupostos para o processo efetivo de inclusão escolar, pois a medida que o aprendiz é incluído em uma escola de rede regular a escola deve assumir o papel de propiciar ações que favoreçam determinados tipos de interações sociais, definindo, em seu currículo, uma opção por práticas diferenciadas e inclusivas. Sendo assim não é o aluno que se adapta a escola, mas sim a escola, que de forma ativa, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo. Nesse contexto, a educação especial é concebida para possibilitar que o aluno atinja os objetivos da educação geral.

Uma proposta pedagógica que inclua os aprendizes deverá seguir as mesmas diretrizes já traçadas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Profissional de nível técnico, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Escolar Indígena. Portanto, esse projeto deverá atender ao princípio de flexibilização, para que o acesso ao currículo seja adequado às condições dos sujeitos da aprendizagem, respeitando seu percurso escolar.

Para tal é relevante para o processo educacional do aprendiz, que seja realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades com o objetivo de identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões. Essa avaliação deverá considerar aspectos que influenciam na aprendizagem do próprio aluno; as que incidem no ensino e aquelas relacionadas às condições da escola e da prática docente. Para a realização da avaliação, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno.

Muitas vezes os recursos existentes na escola são insuficientes, logo cabe aos gestores educacionais buscar uma equipe multiprofissional (médico, fonoaudiólogo, assistente social, terapeuta ocupacional) em outra escola do sistema educacional ou na comunidade, para concretizar ações que proporcionem recursos necessários aos alunos.

Quanto a acessibilidade é relevante salientar que os gestores educacionais e escolares assegurem acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação - incluindo instalações, equipamentos e mobiliário - e nos transportes escolares, bem como de barreiras nas comunicações. Para o atendimento dos padrões mínimos estabelecidos com respeito à acessibilidade, deve ser realizada a adaptação das escolas existentes e condicionada a autorização de construção e funcionamento de novas escolas ao preenchimento dos requisitos de infraestrutura definidos.

## **Tecnologias Assistivas**

Conforme Batista e Mantoan (2005) apud (BERSCH; MACHADO, 2011, p. 65).

O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns. Ele é necessário e mesmo imprescindível, para que sejam ultrapassadas as barreiras que certos conhecimentos, linguagens, recursos apresentam para que os alunos com deficiência possam aprender nas salas de aula comum do ensino regular. Portanto, esse atendimento não é facilitado, mas facilitador, não é adaptado, mas permite ao aluno adaptar-se às exigências do ensino comum, não é substitutivo, mas complementar ao ensino regular.

O AEE se apresenta como uma possibilidade relevante para a inclusão. Logo a TA surge como sendo uma ferramenta no auxílio do aluno na realização de suas tarefas. Conforme Comitê de ajudas

técnicas: "O AEE se apresenta como uma possibilidade relevante para a inclusão. Logo a TA surge como sendo uma ferramenta no auxílio do aluno na realização de suas tarefas".

Os recursos de TA estão muito próximos do nosso dia a dia, existindo um imenso número de possibilidades e recursos simples e de baixo custo que devem estar disponíveis nas salas de aula inclusivas atendendo as necessidades específicas de cada aluno e podem muitas vezes ser construídos pelos próprios professores.

O termo TA é ainda um termo pouco conhecido. A legislação brasileira apresenta a nomenclatura Ajudas Técnicas para destinar ao que chamamos de TA. No Brasil também existem muitos outros termos para determinar a TA, como por exemplo: Ajudas Técnicas, Tecnologia de Apoio e TA. Entretanto, após pesquisas realizadas nacionalmente e internacionalmente na área denominou-se que o termo TA é o mais adequado para a terminologia no Brasil. (BERSCH; MACHADO, 2011).

A evolução tecnológica tem crescido constantemente em nossa sociedade, ao passo que cada dia, surgem novas necessidades e por consequência, novas formas de suprimos estas necessidades através das invenções e novas descobertas. Por isso ela caminha para que nossas vidas se tornem mais fáceis.

Para uma pessoa com deficiência, a tecnologia não só facilita, mas torna possível a realização de uma ação necessária ou desejada. Por meio da tecnologia, uma pessoa com deficiência tem possibilidades de mobilidade, controle de ambiente, acesso ao computador, comunicação, realização de tarefas do cotidiano, entre outras atividades (BERSCH; MACHADO, 2011, p. 66).

Para a execução de TA no âmbito educacional, é necessário encontrar juntamente com o aluno possibilidades que contribuam para eliminar barreiras do ambiente escolar e de todos os demais momentos e espaços. É fundamental fazer um trabalho que contribua para que todos os recursos possam cumprir com sua função, eliminando barreiras para que o aluno participe ativamente de todas as atividades da escola. É comum e indispensável que exista uma parceria entre professor da classe comum, do AEE e da família, ambos interligados, para que haja eficiência no uso da TA pelo usuário.

A responsabilidade não é unicamente do professor em construir um ambiente acessível. A contribuição para que o aluno esteja devidamente incluído também deve partir de toda a equipe escolar e do corpo discente. Segundo as autoras Bersch e Machado, (2011, p. 70). “é importante ressaltar que tanto no conceito como na composição da Tecnologia Assistiva, encontramos os termos Recursos e Serviços”. Assim para a realização e desempenho de uma certa tarefa desejada é atribuído uma ferramenta como auxílio para a realização da mesma.

Os recursos podem variar desde o uso de uma bengala até o uso de um computador com determinados mecanismos específicos para atender diferentes necessidades. Já os serviços são aqueles adaptados profissionalmente, a partir da avaliação do usuário, na seleção ou confecção de um recurso apropriado, na elaboração de ferramentas para um bom desempenho funcional e na aplicação e ensino de utilização do recurso. O que cabe aos serviços, é que nestes, podem se fazer presentes também os profissionais como: fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, psicologia, entre outros.

É muito importante que após conhecer o aluno (sua história, vontades e desejos, detectar suas necessidades específicas do ambiente escolar), o professor da sala de AEE possibilite ao aluno que experimente várias opções de equipamentos, até constatar o que melhor se ajuste a sua condição e necessidade. Feito isto com a ajuda do professor, o aprendiz usufruirá ao máximo do recurso e se verificado que possui um aprendizado significativo em relação ao recurso é o professor quem deve disponibilizar que este recurso seja transferido para a sala de aula e até mesmo que o material permaneça com o aluno e seja levado para o domicílio. A TA é um recurso de quem o usa, logo o recurso deve acompanhar o aluno em todos os ambientes possíveis, pois só assim pode-se dizer que existe a implementação da TA.

### **Tecnologias Assistivas: o cenário de uma escola pública estadual de Santa Cruz do Sul (RS)**

A TA tem como objetivo facilitar e melhorar a autonomia e a qualidade das pessoas com deficiência em todas as circunstâncias de sua vida, desde as tarefas básicas de auto cuidado até o seu desempenho

nas atividades profissionais. Por este motivo é indispensável à adoção de métodos de acessibilidade que certifiquem seu acesso em igual para todas as pessoas e assim proporcionar a integração e inclusão dessas pessoas. A partir desse ideário e das discussões iniciais apresentadas nesse texto nos debruçamos a desvelar acerca de uma realidade escolar inclusiva conhecendo sobre as TAs existentes nesse espaço educativo compreendendo sobre suas funções e relevância. Para tal, nos baseamos em uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, que coletou seus dados a partir de levantamento e entrevista.

Segundo Trivínõs (1987), a pesquisa qualitativa é aquela que tem por objetivo atingir uma interpretação da realidade dos fenômenos sociais e baseia suas conclusões nas descrições do real. Busca os significados da realidade investigada dentro das concepções do contexto dos indivíduos. Ela não busca resultados ou produto, mas sim, a descrição do processo e dos conflitos.

A pesquisa se deu por meio de uma entrevista informal. A opção pela entrevista como técnica de coleta de dados é adequada para se obter informações sobre o que as pessoas pensam, como se relacionam e como interagem na convivência (GIL, 1995).

O roteiro de entrevista foi elaborado a partir da necessidade em obter elementos para a realização do estudo proposto, partindo do objetivo principal que teve como base, compreender quais as implicações das TAs no fazer pedagógico da professora do AEE de uma escola inclusiva.

A escola, alvo da pesquisa, propõe uma educação comprometida com a formação de um cidadão reflexivo, crítico, consciente, solidário, responsável de sua participação na construção de uma sociedade mais justa. Desenvolvendo uma pedagogia histórico-crítica que se caracteriza pela preocupação com a função transformadora em relação à sociedade considerando o processo de construção do conhecimento fundamentado nos saberes acumulados pela sociedade, compreendendo e relacionando o contexto histórico e social.

Dessa forma, trabalha baseada nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e o aprender a ser assumindo uma concepção interacionista de aprendizagem. A estrutura física da escola está disposta em três blocos:



- Bloco A: funcionam os serviços da secretaria, supervisão, orientação, e vice-direção, biblioteca e nove salas de aula, sendo sete que comportam até 24 alunos, uma até 34 alunos e uma até 36 alunos. Destas salas duas são no piso térreo e as demais no segundo piso.

- Bloco B: totalmente térreo, estão distribuídas oito salas de aula, cinco com capacidade para 30 alunos, duas com capacidade para até 36 alunos e uma até 38 alunos. Juntamente a este bloco está a sala dos professores, a sala das monitoras e ao centro o salão coberto.

- Bloco C: apresentam-se logo na entrada o laboratório de ciências e a sala de artes. Na sequência fica o laboratório de informática, sala de vídeo, sala de ginástica para deficientes visuais e duas salas equipadas para deficientes visuais. No mesmo bloco na parte inferior, está o refeitório e a cozinha, três espaços menores para materiais diversos e a sala dos espelhos para até 100 pessoas. Todos os blocos apresentam banheiros femininos e masculinos.

A escola também tem duas quadras cimentadas para prática de basquete, futsal e handebol, e duas para vôlei e recreação. Além de um campo com grama para prática de futebol.

Os serviços existentes para atendimento dos alunos e comunidade compõem: Direção, vice-direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, conselho de classe, secretaria, serviços complementares (serviço de reprografia, recepção e protocolo, serviço de conservação e limpeza, serviço de portaria e vigilância, serviço de recursos humanos, serviço de administração do patrimônio, serviço de monitoria-agente educacional, interação com o educando, serviço de merenda escolar, biblioteca, laboratório de física, química, biologia, ciências da natureza e informática, serviço de audiovisual).

Os projetos assistenciais/pedagógicos existentes em parceria com o governo municipal, estadual, federal da escola são: Clube do corredor; Projeto integração psicomotora; Projeto educação inclusiva; Projeto de artes; Projeto de teatro; Projeto clubes de educação física; Projeto musical; Projeto de comunicação; Projeto de dança; Projeto educação sexual e gênero; Projeto educação ambiental.

Já a sala de AEE, oferece o Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiências (deficiência intelectual, deficiência visual) transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, da própria escola ou de escolas da região.

Na escola existe um procedimento para iniciar o trabalho pedagógico com o aluno na sala de AEE. O aluno é encaminhado pela professora titular da turma, a partir daí a professora do AEE realiza a avaliação, identificando as necessidades do aluno. Caso precise de avaliação clínica a professora encaminha ao médico. Após esses procedimentos a participação do aluno na sala do AEE é iniciada. Posteriormente ao acompanhamento do aluno na sala de AEE, a professora da sala regular e do AEE mantém contato para compartilhar saberes sobre os alunos problematizando seus avanços e necessidades específicas.

Conforme a professora, o AEE da escola é complementar ao trabalho da classe comum, no qual o aluno está matriculado, pois sua aprendizagem deve acontecer nessa classe, sendo a sala de AEE um local de apoio didático e pedagógico a construção dessa aprendizagem e não um reforço escolar.

Na escola pesquisada o atendimento acontece de forma individualizada ou em pequenos grupos. Ocorrem, no mínimo uma vez por semana, com duração de uma a duas horas, atendendo as necessidades dos alunos, apontados no encaminhamento e avaliações sistemáticas.

A sala de AEE da escola é frequentada em turno inverso daquele que o aluno frequenta na classe comum. A proposta de atendimento do professor da sala de AEE é construída a partir do plano de estudos da classe de origem dos alunos e das suas necessidades.

A Professora da sala de AEE da escola, atua na sala há 25 anos, é licenciada em Pedagogia, especialista em currículo por atividades, e em deficiência visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e mestre em Desenvolvimento Regional Sócio Cultural pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Conforme a ela relatou, a sala de AEE da escola foi inaugurada em 2002, antes atendiam em outra sala com apenas alguns recursos. Segundo afirma a professora: “inicie a trabalhar na sala com apenas alguns jogos educativos e brinquedos que havia trazido de casa que eram de meus filhos e aos poucos fomos equipando a sala”. A maioria dos equipamentos que hoje possui na sala, foi adquirido com rifas e ajuda voluntária.

Atualmente há duas salas de AEE disponíveis na escola. A primeira sala é direcionada no que tange a acessibilidade, possui vários computadores acessíveis, possui recursos para trabalhar a questão da postura e movimento corporal, como pula-pula, bola, esteira, entre outros, conforme Figura 1:

**Figura 1: Sala de AEE 1 com recursos voltados para trabalhar o movimento corporal e a acessibilidade.**



Fonte: Arquivo pessoal de Janiele Rusch.

Já a segunda sala (Figura 2), é direcionada para realizar o acompanhamento didático. A sala possui jogos e brinquedos educativos, como por exemplo, jogo da velha, calculadora manual, fantoches, e também possui livros acessíveis.

**Figura 2: Sala de AEE 2, materiais variados da sala de AEE**



Fonte: Arquivo pessoal de Janiele Rusch.

A professora atende tanto em grupos, como também faz o atendimento individual. Um dia na semana é por grupo, conforme as necessidades semelhantes dos alunos, e outro dia da semana realiza o atendimento individual trabalhando especificamente com a deficiência e necessidade do aluno.

A composição da TA engloba, portanto, não só artefatos ou instrumentos físicos, mas todas as ações implicadas, estratégias e metodologias, que possam contribuir para a ampliação da participação ativa e autônoma da pessoa com deficiência. Nesse sentido, os serviços de TA devem disponibilizar conhecimentos para que seus usuários possam apresentar suas demandas funcionais e tomar a decisão sobre a melhor tecnologia que os apoiará na resolução dos problemas. (BERSCH; MACHADO, 2011, p. 71).

Para a professora da classe: “TA se resume basicamente em comunicação, principalmente para o deficiente visual. Sendo assim, o AEE da escola possui os mais diversos recursos adaptados para deficientes visuais como recursos ópticos para longe, perto, lupas manuais ou lupas de mesa e de apoio. Possui também sistema Braille, Sorobã, livro didático adaptado, jogos adaptados entre outros.”

A entrevistada menciona também que trabalha muito com a oralidade de seus alunos, para mediar o uso da TA, pois acredita ser a melhor forma de realizar o trabalho com o aluno cego. A tecnologia faz parte constantemente da metodologia de trabalho da professora entrevistada, para ela a tecnologia é o braço direito e se possível o esquerdo também para o aprendizado. Utiliza bastante o programa Dosvox.

Conforme Domingues et al., o Dosvox é um

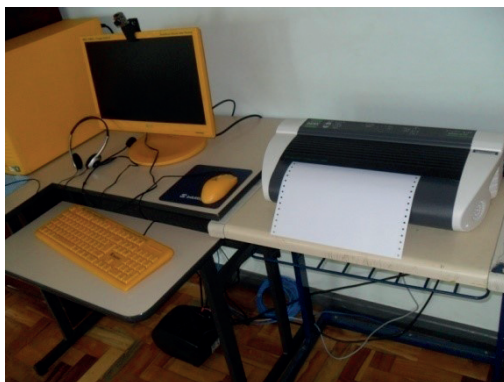
ambiente específico com interfaces adaptativas que oferece programas próprios como editor de texto, leitor de documentos, recurso para impressão e formatação de textos em tinta e em Braille. Contém jogos didáticos e lúdicos, calculadora vocal, programas sonoros para acesso à Internet, como correio eletrônico, acesso à homepages, telnet, FTP, e Chat. O Dosvox contém, ainda, um ampliador de telas e um leitor simplificado de telas para o Windows. (2010, p. 22).

A professora entrevistada diz que possui profundo conhecimento sobre o sistema Braille, e possui na sala a impressora Braille, reglete ou punção. Segundo ela infelizmente a escola apresenta alguns problemas no sistema elétrico, o que acarreta em um funcionamento precário dos computadores disponíveis, por exemplo. Ela enfatiza que a estrutura do Estado muitas vezes, não favorece o acesso aos programas computacionais.

Para possibilitar que cada criança ou jovem de uma turma possa participar das atividades mediadas por recursos computacionais, o professor precisa, em contato e em diálogo com o aluno, identificar as habilidades, necessidades e os interesses deste. Também deve estar atento aos recursos oferecidos pelos programas de computador, às alternativas de interação oferecidas pelos dispositivos convencionais de entrada (ex.: teclado, mouse, microfone) e saída (ex.: monitor, áudio) do computador, à possibilidade de adoção de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) sob demanda e aos recursos de acessibilidade oferecidos pelos sistemas operacionais disponíveis (exemplo: Linux, Windows). (MELO, 2010, p. 18).

Ao se trabalhar com a tecnologia na escola se deve ter bastante cuidado para que todos sem discriminação participem, pois os recursos provenientes da tecnologia são necessários para a aprendizagem (Figura 3). Os professores da sala regular devem favorecer este ambiente para que possam usufruir ao máximo da proposta pedagógica, possibilitando que este recurso da TA seja bem utilizado.

**Figura 3: computadores adaptados, impressora e recursos em Braille e máquina Braille.**





Fonte: Arquivo pessoal de Janiele Rus ch.

A escola pesquisada desponta positivamente no município, no requisito acessibilidade arquitetônica, pois está praticamente adaptada e acessível, apenas o acesso ao refeitório ainda não possui rampa, mas já está sendo construída. A escola possui rampas de acesso aos banheiros, à quadra de esportes, praça, ou seja, praticamente em todos os ambientes da escola (Figura 4).

**Figura 4: Rampa de acesso para as salas de aula e pátio.**



Fonte: Arquivo pessoal de Janiele Rusch.

Nesse sentido, Bersch; Machado; Giacomini explicitam que:

A acessibilidade arquitetônica é fundamental para que os alunos com deficiência ou com mobilidade reduzida, bem como professores e funcionários, possam acessar a todos os espaços de sua escola e participar de todas as atividades com segurança,

conforto e com a maior autonomia possível, de acordo com suas possibilidades. (2010, p.39).

É de suma importância que a escola possua estes recursos devidamente adaptados, pois somente assim os alunos terão condições de aprendizagem e de qualidade de vida. E este processo não é somente importante para os alunos com alguma deficiência, mas para a comunidade escolar envolvida.

Por meio da entrevista com a professora percebeu-se o compromisso com a educação, pois a mesma afirma que para trabalhar em sala de AEE é necessário “envolvimento e paixão”. Ela salientou também que: “a sala do AEE é vida para os alunos, possibilita autonomia, independência, enquanto na sala regular os professores se preocupam apenas com a alfabetização, aprendizado, na sala do AEE se trabalha tudo”.

A partir das questões analisadas e recursos observados, apresentamos dois quadros que apontam para os recursos fundamentais em uma escola inclusiva e assinalamos aqueles que a escola possui. O primeiro quadro (Quadro 1) aponta sobre as TAs: Comunicação alternativa adaptativa e o segundo (Quadro 2) sobre Acessibilidade arquitetônica.

**Quadro 1: Comunicação alternativa adaptativa.**

RECURSOS	POSSUI	NÃO POSSUI
Computadores adaptados	X	
Jogos adaptados	X	
Mouse adaptado		X
Leitor de tela adaptado		X
Colméia	X	
Softwares especializados	X	
Impressora de escrever em Braille	X	
Máquinas de escrever em Braille	X	
Livros em Braille	X	
Reglete e punção	X	
Livros acessíveis	X	

Fonte: Própria autora

**Quadro 2: Acessibilidade Arquitetônica.**

ESPAÇO FÍSICO-RECURSOS	POSSUI	NÃO POSSUI
Sala do AEE ampla, com iluminação o e com ventilação	X	
Mesas e cadeiras adaptadas	X	
Banheiros Adaptados		X
Vaso sanitário adaptado	X	
Pias rebaixadas	X	
Torneiras adaptadas	X	
Portas alargadas		X
Rampas para acesso aos diferentes ambientes da escola		X

Fonte: Própria autora

## **CONCLUSÃO**

A realização desta pesquisa foi de fundamental importância, pois conhecer sobre a acessibilidade arquitetônica da escola, suas TAs bem como as metodologias e estratégias proporcionadas por estas tecnologias implementadas nas salas de AEE possibilitou refletir sobre a funcionalidade das salas de AEE. Esta temática é rica e precisa ser mais pesquisada e divulgada.

A escola que participou da pesquisa contempla os recursos de TA fundamentais e pode, portanto, desenvolver uma educação de melhor qualidade para todos. Os desafios encontrados frente a inclusão no decorrer do cotidiano escolar, não devem ser motivo de exclusão, pois o AEE juntamente com a TA, quando bem articulados, podem resultar num fazer pedagógico com qualidade, pois são inúmeras as possibilidades, recursos e estratégias eficazes que auxiliam a aprendizagem.



## REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela e GIACOMINI, Lilia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar-orientação e mobilidade, adequação postural e acessibilidade espacial**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Tecnologia Assistiva – TA: aplicações na educação. In: SILUK, Ana Claudia Pavão. **Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

BRASIL. Lei n 9394 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Decreto n5.296, 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5296.htm>>. Acesso em: 04 maio 2014.

BRASIL. Secretaria Especial dos direitos humanos da Presidência da República. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas, 2007. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite\\_at.asp](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp)> . Acesso em: 3 jan. 2014.


DOMINGUES, Celma dos Anjos [et.al.]. **A Educação especial na Perspectiva da Inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão ou cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4.ed São Paulo: Atlas, 1995.

MELO, Amanda Meincke. A Informática Acessível nas atividades escolares. In: MELO, Amanda Meincke e PUPO, Deise Tallarico. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: livro acessível e informática acessível**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.





# **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E FORMAÇÃO DOCENTE: AÇÕES POSSÍVEIS**

---

**Wisch,  
Tásia Fernanda**

---

**Bolzan,  
Doris Pires Vargas**

Este artigo é um recorte da pesquisa intitulada “Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental” que buscou compreender como a prática reflexiva compartilhada, contribui para a aprendizagem da docência na educação básica num contexto inclusivo. A investigação problematizou processos formativos voltados para às práticas inclusivas, no qual professores de uma escola pública municipal de Ijuí-RS propuseram-se a refletir sobre a inclusão, a partir das mediações realizadas pela educadora especial da escola.

Como metodologia de pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa narrativa de cunho sociocultural, tendo as entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. A fim de ilustrar o contexto da pesquisa, também utilizamos os diários das reuniões, escritos pela pesquisadora durante o estudo. A partir das recorrências narrativas das colaboradoras e dos registros nos diários foi possível evidenciar elementos que indicam para possibilidades no campo das práticas inclusivas.

No estudo emergiu a categoria Aprendizagem Docente. Esta é pautada pelo desejo de aprender, de buscar novas aprendizagens a partir das mediações e interações com os colegas. A Aprendizagem Docente foi subdividida nas seguintes dimensões categoriais: concepções de inclusão, trabalho colaborativo e espaços/ lugares de formação, dimensões estas que, juntas se entrelaçam e consolidam o processo de aprender a docência em um contexto de inclusão.

Neste artigo enfatizaremos os avanços conceituais e as problematizações realizadas no tópico Concepções de Inclusão, que explicitam os modos de compreensão expressos pelos docentes sobre os processos inclusivos, tendo como elementos centrais a inclusão como realidade escolar e a aprendizagem contínua dos professores que atuam com estudantes incluídos. Nesta dimensão categorial destacamos que as concepções dos professores sobre inclusão estão intimamente ligadas às suas práticas cotidianas, assim, ao compreender a inclusão como uma proposta de educação para todos, surge a necessidade de aprofundamento nos conhecimentos teóricos e práticos. Ressaltamos que as concepções das professoras também estão relacionadas à busca pela formação continuada e a prática reflexiva. Elementos relacionados às práticas docentes, à compreensão do respeito às individualidades

e à consolidação de práticas que atendam todos os estudantes são recorrentes nas narrativas das professoras.

Portanto, a reflexão aqui proposta busca explicitar a relevância da articulação entre o atendimento educacional especializado (AEE) e a formação docente de professores que atuam em turmas comuns, destacando a escola como um lugar de formação e como um espaço de possibilidades para os avanços nas práticas inclusivas.

### **Escola Inclusiva – novos modos de pensar a educação**

Na última década as matrículas de estudantes, público alvo da educação especial cresceram bruscamente. Diante desta realidade, escolas que nunca tinham atendido crianças consideradas público alvo da educação especial, passaram a receber diferentes estudantes distribuídos nas diversas turmas do ensino comum. Com base nestes indicativos, é possível afirmar que os educandos chegaram às escolas antes que os professores tivessem tempo para estudar, e se prepararem para conhecer esta perspectiva educacional.

Nessa direção, atuar no campo da inclusão não é somente desenvolver propostas pedagógicas para a diversidade, mas implica envolver-se, (re)configurando concepções e atitudes. Frente à esta realidade é possível encontrar nas escolas, discursos de professores que se sentem desamparados em suas salas de aula devido à grande diversidade dos educandos.

Freire (2009), em seus escritos, convida-nos a pensar a função do professor na educação, afirmando que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Para este autor, os professores precisam estar cientes da necessidade de pensar certo, que consiste em estar sempre buscando a melhor maneira de atender às demandas escolares. E isso só acontece a partir das trocas com outras pessoas. Ainda, tratando sobre o “pensar certo”, na prática educativa freireana, é necessário repudiar qualquer forma de discriminação, afirmando que atitudes preconceituosas em ambientes escolares negam a democracia e o caráter formador da escola. É necessário que se promovam ações para favorecer estas atitudes.

Transpondo esse entendimento para a concretização da inclusão, Mantoan (2008) traz em seus estudos os pontos de vista explicitados

pelos professores, ao afirmarem que não estão preparados para enfrentar a diversidade da sala de aula. Estudos realizados por Oliveira permitem-nos melhor compreender esses anseios, apontando e justificando a insegurança e a falta de conhecimento:

As falas dos docentes em torno da inclusão apontam, de um modo geral o reconhecimento da importância da proposta inclusiva para a formação humana e política da pessoa com necessidades educativas especiais, como ser humano e cidadão, por isso eles aceitam os pressupostos da educação inclusiva. Mas, por outro lado, os conflitos e contradições concretas escolares evidenciam problemas para sua operacionalização, porque exigem mudanças estruturais e pessoais no sistema educacional, que não estão sendo efetivamente realizadas pelos gerenciadores educacionais, daí a desconfiança, o medo e a dúvida (2009 p. 39).

Neste contexto, para que as escolas possam reorganizar suas ações e se reconhecer como inclusivas torna-se imprescindível que a formação dos professores, não somente seja considerada como base para a mudança e reconhecida nas propostas pedagógicas das escolas, mas também seja considerada pelos órgãos dirigentes das instituições (município, estado, união). É a formação continuada que poderá oferecer a esses profissionais subsídios para a consolidação de práticas voltadas à valorização e respeito à diversidade escolar.

Logo, para que a escola se torne um espaço inclusivo, é necessário que os professores tenham condições de lidar com as diversidades encontradas no cotidiano educacional. Iniciativas como essas propiciam a consolidação de práticas pedagógicas que contemplam as necessidades individuais dos aprendizes.

Para Freitas (2008), a inclusão é um dever de todos que fazem parte da comunidade escolar. Este novo paradigma possibilita a oportunidade de promover uma escola que não constrói sua prática voltada apenas para um grupo heterogêneo, é necessária a reflexão acerca da urgência de mudança social. Esta só acontece a partir da reflexão dos educadores sobre suas realidades escolares e, conseqüentemente, por meio da formação docente.

## **Atendimento Educacional Especializado: para além da sala de recursos**

Após um longo percurso na direção da promoção de uma escola inclusiva, um grande marco na história da Educação Especial foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, criada no ano de 2008 (BRASIL, 2008). Essa política ganhou destaque, pois definiu a relevância da inclusão na escola comum e criou condições para que essas ações se concretizassem, garantindo o atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais a todas as escolas com estudantes incluídos declarados no censo e investimento em formação docente específica para atender este público.

Diante desta política, a inclusão se tornou obrigatória na escola comum, garantindo a todos os estudantes matrícula e ações voltadas para a efetivação da aprendizagem e do sucesso no ambiente escolar (BRASIL, 2013). No entanto, é importante destacar que a o Atendimento Educacional Especializado já aparece na Constituição Federal, em seu artigo 208, como segue:

O AEE foi instituído pelo inciso 3º, do art. 208, da Constituição Federal/1988 e definido no §1º, art. 2º, do Decreto nº 7.611/2011, como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à escolarização. Conforme Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, a função desse atendimento é identificar e eliminar as barreiras no processo de aprendizagem, visando à plena participação (BRASIL, 1988, p. 13).

No município de Ijuí/RS a partir desta iniciativa governamental as escolas começaram a receber as salas de recursos multifuncionais e com isso houve a necessidade de contratação de profissionais para atuarem no AEE, dessa forma, as escolas passaram a oferecer o serviço de AEE a todos os estudantes incluídos e este novo serviço gerou uma série de mudanças.

Dentre as mudanças mais expressivas podemos citar a organização de um espaço destinado a este atendimento e também a necessidade da proposta pedagógica da escola contemplar o trabalho a partir de uma perspectiva inclusiva. Com isso, os professores das diferentes turmas e disciplinas passaram a questionar e problematizar os pressupostos da educação inclusiva, bem como explicitar suas angústias e dificuldades na organização do trabalho pedagógico.

Posto isso, além de oferecer o AEE aos estudantes, o serviço de educação especial também se voltou à formação docente, visando atender uma das funções dos professores que atuam neste serviço:

- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Neste sentido, após diálogos e reflexões no grupo, surgiu o I Ciclo de Estudos sobre Inclusão, estes encontros visaram construir um espaço formativo que tivesse como temática central a realidade escolar e o dia-a-dia da sala de aula.

Com isso, evidenciamos o compartilhamento, as trocas entre os professores, e os estudos, mostrando que a escola também pode ser um espaço de estudo e aprendizagem do professor. A seguir, discutiremos os resultados e as aprendizagens construídas a partir deste contexto.

### **Estudos sobre inclusão – mediações possíveis**

Essa pesquisa discute e problematiza um ciclo de formação continuada desenvolvido nos anos de 2011 e 2012 em uma escola municipal na cidade de Ijuí/RS. A necessidade em buscar aprofundamento teórico surgiu a partir do interesse do grupo que, diante de estudantes incluídos se sentia inseguro em desenvolver na escola, práticas inclusivas.



Para tanto, foi atribuída à educadora especial da escola, a função de organizar e sistematizar os encontros com o intuito de tratar sobre temas que o grupo considerava relevantes e emergentes, buscando aproximar estudos teóricos com a realidade cotidiana da escola. Esses encontros foram denominados Ciclos de Estudos sobre Inclusão – CEI. Todos os professores da escola foram convidados a participar, em horário extra às atividades curriculares, vale destacar que os momentos para estudos foram definidos sempre de acordo com a disponibilidade do grupo.

Neste sentido, abordaremos os constructos produzidos neste espaço formativo, a partir do aprender a docência na perspectiva da educação inclusiva. Elegemos como elementos norteadores deste estudo os seguintes pontos: concepções docentes, a escola é para todos, inclusão como realidade escolar, mudança nas práticas docentes, vivenciar e estudar a temática da inclusão, ações possíveis e mediações possíveis a partir do AEE. Ressaltamos que cada elemento é discutido individualmente, no entanto, todos estão imbricados a partir das falas dos professores.

## **Concepções docentes**

Este tópico destaca um dos principais elementos que constituem o profissional professor, suas concepções, compreendendo que todas as nossas ações são resultantes do que acreditamos. Os estudos de Bolzan (2009, p. 20) afirmam que “os professores agem, frequentemente, de acordo com o que pensam”. Desta forma, para discutir a problemática da inclusão é fundamental conhecer as concepções dos professores sobre o assunto.

Para além das concepções sobre a temática em questão é pertinente falarmos sobre as percepções dos professores sobre a sua função como docentes no processo de aprendizagem. Os relatos do diário dos encontros trazem contribuições neste sentido, ao sinalizarem a relevância em conhecer as práticas dos colegas e ver no grupo mediações capazes de favorecer a aprendizagem docente.

*Os professores iniciaram falando sobre a importância de aprender com os colegas, em especial conhecer as práticas que vem dando certo, pois muitos professores não trabalham com estudantes*

*incluídos no momento. No entanto, compreendem que em breve serão professores destes educandos. Explicitaram a angústia frente aos desafios da inclusão e a importância em se sentirem amparadas para lidar com as necessidades especiais de aprendizagem. A maioria das professoras enfatizou a importância em ouvir e crescer com as experiências de outras colegas. (Diário das Reuniões - 1º Encontro).*

Este registro permite-nos afirmar que o grupo de professores está aberto para novas aprendizagens e isso está intimamente relacionado com as práticas docentes. Para esses professores, os colegas de escola contribuem para suas aprendizagens, portanto, as trocas entre pares geram conhecimentos. Conhecer os estudantes incluídos que frequentam a escola, a partir das falas dos colegas, possibilita que os profissionais se coloquem no lugar do outro, bem como reflitam sobre ações futuras possíveis para com esses estudantes.

Tendo como base as vivências ao longo dos ciclos, as entrevistas realizadas com os professoras colaboradores também explicitaram suas compreensões sobre a temática da inclusão, sendo que este foi o primeiro tópico narrado. Neste tema, as narrativas trouxeram, com muita ênfase, a compreensão de que a inclusão é real e que cabe aos professores buscarem subsídios para qualificar suas práticas frente à diversidade de aprendizes.

É fundamental destacar que a maioria dos professores envolvidas no CEI, também participaram de outras formações voltadas à compreensão deste processo, como por exemplo: a participação em um curso de 40 horas oferecido por uma escola municipal de Ijuí e, também, um curso de aperfeiçoamento para atuar em salas de recursos oferecido pela UFSM, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil - UAB.

## **A Escola é para todos**

Nesse sentido, os professores destacam em seus relatos a compreensão de que a inclusão implica uma escola que é para todos, na qual todos são capazes de aprender, como segue nas narrativas:

*Incluir é contemplar todos os que estão dentro da sala de aula... (Leia)  
Incluir é fazer o aluno participar e aprender, ver as limitações dele e ver quanto ele pode avançar dentro das limitações dele. Então, é ter um*

*olhar diferenciado para aquela criança, mas propiciar momentos de aprendizagem efetiva para ele, não é só estar em conjunto com outros ou apenas socializar com os outros (Paloma).*

*Eu penso que a inclusão é possibilitar o máximo e o melhor possível para aqueles estudantes que estão na nossa escola, seja ele superdotado, seja ele deficiente mental seja ele um aluno “normal”, seja aquele que tem uma dificuldade de aprendizagem. É você disponibilizar o máximo possível de ferramentas pra que ele construa a sua própria aprendizagem (Paula).*

*Eu entendo que é uma vitória essas crianças estarem incluídas na escola e eu acho que acreditar neles é um grande progresso, que eles conseguem bastantes coisas [...] eu acho que a inclusão é isso é acreditar independente do estudante que for, da patologia que ele tem. É acreditar que vai conseguir fazer um bom trabalho, que daí a gente consegue (Tatiane).*

*Quanto antes os profissionais da educação se abrirem, vai ser melhor pra eles como professores, como gestores, inclusive os funcionários. Parar de questionar por que fulano está aqui... Isso não adianta mais, isso já está posto, ele está aqui e o que é que eu vou fazer? (Maria Eduarda).*

Esses excertos expressam as concepções das colaboradoras da pesquisa sobre a inclusão e salientam a aprendizagem dos estudantes como ponto principal deste processo. Os entendimentos explicitados ultrapassam os aspectos referentes à socialização e à interação. As reflexões avançam demonstrando que as professoras estão preocupadas com as aprendizagens desses educandos incluídos e as mediações necessárias para que eles sejam capazes de construir seus próprios conhecimentos.

## **Inclusão como realidade escolar**

Ao observar os elementos que essas narrativas trazem, é possível salientar que as professoras compreendem de um modo geral que não há ênfase nos estudantes considerados público-alvo da educação especial. Pelo contrário, as palavras da professora Leia deixam claro o fato de que a inclusão é direcionada para todos os estudantes que fazem parte da turma. Ganham destaques os termos 'olhar diferenciado para cada criança', 'acreditar que vai conseguir', 'possibilitar o máximo',

mesmo não fazendo referência direta ao trabalho pedagógico, estas narrativas ilustram entendimentos relacionados às práticas necessárias para a inclusão. Os relatos dos diários também evidenciam estas compreensões:

*Aos poucos as professoras foram se reportando a casos passados e as limitações diante da falta de conhecimentos teóricos e práticos. A diretora da escola citou que precisamos aprender a “ver o aluno”, a sensibilização do olhar... Muitas discussões surgiram em torno da capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro. Ao longo das falas das professoras surgiram as discussões sobre as limitações da sociedade em aceitar o diferente e duas professoras se emocionaram justamente por vivenciarem com familiares, a inclusão de perto. Por fim as discussões voltaram-se para a importância de perceber possibilidades e não limitações remetendo as falas na trajetória dos estudantes da escola, a caminhada da escola em inclusão (Diário das Reuniões - 1º Encontro).*

Essas narrativas vêm ao encontro dos estudos de Mantoan (2008, p. 24) ao afirmar que “a inclusão implica uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita aos estudantes com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Para a autora, a inclusão questiona nossas concepções e práticas, não há como incluir com base em práticas tradicionais que visam à homogeneidade e que acreditam que todos os estudantes aprendem da mesma forma e com as mesmas metodologias. Estas discussões também surgiram nos ciclos de estudos como pode ser vislumbrado no excerto referente ao quinto encontro:

*Dentro desta discussão falamos sobre a mudança de paradigmas, antes se buscava a homogeneidade nas turmas, se um estudante era diferente se fazia de tudo para que ele ficasse o mais próximo da turma, todos deveriam aprender as mesmas coisas, ao mesmo tempo e com as mesmas metodologias. Agora, este novo paradigma busca a valorização da diferença e o respeito às individualidades de cada um, entretanto, os professores se deparam com muitas limitações justamente por ainda buscarem um grupo homogêneo (Diário das Reuniões - 5º Encontro).*

Isto está atrelado à concepção de formação, ou seja, quando a

formação inicial e continuada é reflexiva, os professores compreendem os desafios como mobilizadores de aprendizagens. Nesse sentido, buscam a formação e há um comprometimento com a docência.

## **Mudança nas práticas docentes**

Nessa direção, a partir da leitura dos excertos apresentados neste texto, é possível reconhecer professoras que compreendem a mudança como algo necessário às práticas docentes, tanto em suas concepções como nas práticas cotidianas. Os escritos de Bolzan (2009) afirmam que os entendimentos dos professores interferem diretamente em suas ações pedagógicas.

As trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação dos professores, revelando suas concepções sobre seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula e no exercício da atuação cotidiana da escola (BOLZAN, 2009, p.22).

Logo, por reconhecerem a inclusão como realidade escolar, as professoras buscam aprender sobre a temática e problematizar o entendimento sobre a importância de construir práticas voltadas ao respeito às individualidades dos estudantes e, essas, são exemplificadas nas narrativas que seguem:

*Ela aprende do jeitinho dela e valorizar essa aprendizagem, se a Pati desenhou uma tartaruga redonda, mas foi a tartaruga dela, ela entendeu o filme e isso é muito mais importante que o registro que ela fez (Maria Eduarda).*

*Por exemplo: se a criança não consegue ler tudo aquilo, leia um fragmento... Se ela não consegue responder... Colocar alternativas. No caso do J que nós tivemos aqui, ele não tinha condições para ler um texto grande [...] e daí como fazer? Colocar opções para ele colocar o X, procurar outras formas... (Jaci).*

*Acho que tu tens que ser um professor pesquisador, você tem que ver o aluno, as potencialidades dele e sair pesquisando quais as melhores alternativas para que ele aprenda, por que eles têm diferentes ritmos de aprendizagem, eles não vão aprender todos ao mesmo tempo. Concordo*

*quando dizem que um aluno também aprende um com o outro nas suas trocas, porque eles sentam juntos, pensam juntos, discutem juntos, montam uma estratégia pessoal, principalmente na matemática. É uma aprendizagem constante, contínua e você tem que pesquisar, trazer coisas diferentes e desafiadoras para mobilizá-los e fazer com que aprendam cada vez mais.(Paloma).*

Nesse viés, Dutra (2008) reitera ao afirmar que a escola inclusiva possibilita a aceitação e o respeito à diferença, acreditando na aprendizagem de todos os educandos, independente de dificuldades ao longo do processo de escolarização.

### **Ações possíveis**

Para além de seus entendimentos, as narrativas destas professoras trazem o fazer cotidiano e evidenciam seus constructos acerca das práticas inclusivas, convidando-nos a problematizar ações possíveis no cotidiano da escola. Há que se considerar que estamos falando sobre situações particulares, com base nas necessidades dos estudantes. E, neste contexto, em momento algum, as educadoras descrevem “grandes” mudanças em seus planejamentos, pelo contrário, descrevem ações simples que respeitam os ritmos de aprendizagens e as potencialidades de cada um.

Nessa perspectiva, diante das concepções de que uma escola inclusiva é para todos, entendemos que ações, são necessárias para consolidar esta proposta educativa. Aprofundar conhecimentos teóricos, vivenciar práticas inclusivas e estar em constante reflexão sobre seu cotidiano, compreendendo que o processo de aprender a ser professor é contínuo e é imprescindível para que possamos qualificar a ação docente.

Face aos desafios da docência entendemos que ser professor implica um processo formativo contínuo. É fundamental estarmos cientes de que somos profissionais inacabados e, nessa perspectiva, a reflexão torna-se constante nas práticas em sala de aula. No momento em que os professores compreendem-se como sujeitos aprendentes, passam a refletir sobre situações passadas e projetar ações futuras na perspectiva da mudança. Para Bolzan (2009) a possibilidade de repensar o processo de ensinar e aprender implica construir,

desconstruir e reconstruir saberes e fazeres sobre a ação pedagógica. Essas desconstruções e reconstruções estão relacionadas às atividades de estudo das professoras e podem ser vislumbradas em um excerto do terceiro encontro:

*Também as professoras mais antigas da escola contaram sobre os primeiros estudantes diferentes que a escola recebeu e as estratégias que utilizavam com aqueles educandos (momento de emoção). Ao longo do diálogo as professoras iam refletindo sobre mudanças necessárias, a sensibilização dos colegas e professores, elaboração de atividades específicas a serem realizadas na sala de aula. Muitas problematizações surgiram neste diálogo como a questão de olhar o estudante em relação a ele mesmo, valorizar pequenas conquistas, cuidar da autoestima, fazer com que cada um se sinta parte da escola (Diário das Reuniões - 3º Encontro).*

As docentes explicitaram as vivências, rememorando as diferentes experiências que tiveram ao longo de suas carreiras, o que hoje permite a elas ver os primeiros casos de inclusão em suas escolas, possibilitando a reflexão de como isso acontecia e as mudanças que ocorreram até então. Sendo que estas exigiram dos professores que se permitissem olhar para a escola e terem a percepção que esta mudou e, conseqüentemente, que os docentes também precisaram e precisam mudar.

Nas narrativas que seguem as professoras destacam a docência como um processo contínuo de aprendizagem para o qual se necessita estar aberto, disponível.

*Nós precisamos ter a parte teórica, sabe, eu acho fundamental, porque eu acho que chegar assim sem ter uma fundamentação teórica e chegar e encarar um aluno incluído é difícil. Então eu acho que a primeira parte é tu ter uma formação e uma fundamentação e depois tu vais aprender no dia a dia, a gente vai estar sempre aprendendo a inclusão, porque é como uma outra turma, tu está sempre aprendendo, porque só quando você tiver o aluno incluído, vão surgir as dificuldades e tu vai tentar resolver... (Fernanda).*

*A gente não sabe tudo! E, a pesquisa, o conhecimento... Às vezes eu erro ou nós erramos por não conhecermos... Eu não sabia, por isso que eu errei a receita... Eu não conhecia, eu não sabia como fazer... Então eu penso que conhecer, procurar, pesquisar ajuda bastante... Porque daí tu fazes analogias, tu fazes comparações e vê o que tu podes aproveitar que foi útil, que foi positivo num ensinamento ou numa aprendizagem,*

*enfim, eu acho que pesquisa é importante para aprender e todos os dias nós estamos aprendendo (Jaci).*

*Aprender a ser professor... Tu tens que se construir nesse sentido também, daí tu vais ler, tu vais procurar, tu vais tentar entender quem é aquela criança, quais as suas possibilidades, quais as limitações dela e trabalhar dentro daquilo que é possível e é muito gostoso aprender com eles... (Paloma).*

*Eu acho que todo mundo estava ciente que estava ali para realmente aprender, uma busca de alternativas... Porque você se angustia no momento em que aquela criança está incluída, fazer o que quando você tem ela ali? E, você tem que dar conta dessa inclusão... (Ana).*

Nessa direção, Freire (2009) contribui ao olhar para o professor como alguém capaz de aprender, e essa capacidade, está para além da adaptação aos novos conteúdos, possibilitando a transformação da realidade, a intervenção, a criação e a recriação. O professor necessita reconhecer-se como inacabado, inconcluso.

### **Vivenciar e estudar a temática da inclusão**

Neste processo de aprender a ser professor em uma escola inclusiva, fica claro a ênfase na importância de vivenciar e estudar a temática da inclusão. Não se aprende a ser professor de aprendizes incluídos sem conhecer os pressupostos da mesma, sem buscar novos conhecimentos e sem conviver com os estudantes. É imprescindível que exista a articulação entre os estudos teóricos e situações práticas.

E este entendimento também está articulado à compreensão de estar sempre aprendendo a docência. Nas falas, as professoras mostram-se instigadas pela angústia de ter que resolver através de suas ações, a inclusão de uma criança especial em um grupo, e ao mesmo tempo planejar atividades que venham ao encontro das necessidades desses estudantes.

*Isso me remete a buscar saberes, conhecimentos que venham nos ajudar com aquela pessoa e olhar pra ela, por que quando você começa a enxergar, a olhar pra ela você vê que alguma coisa ela produz, que alguma coisa ela aprende do jeitinho dela e valorizar essa aprendizagem é muito importante (Maria Eduarda).*

*Eu aprendo errando e aprendendo e fazendo de novo, me frustrando, refletindo sobre o que poderia ter melhorado, por que eu acho que tudo que você faz e erra não foi com a intenção de errar, mas você pode com*



*certeza fazer diferente. Então é a reflexão que te leva a mudar aquilo que você errou (Leia).*

*E como é que se aprende a trabalhar com aluno incluído? Trabalhando com ele, testando possibilidades... Se não deu de um jeito, tenta de outro e principalmente conversando com grupo, pedindo ajuda, ouvindo o máximo de pessoas possíveis eu acho que só assim que a gente constrói. Não tem uma receita, como não tem para alfabetizar, como não tem para ensinar matemática, cada um tem a sua forma de aprender e a gente tem que saber descobrir isso em cada um, como potencializar para que ele consiga aprender (Paula).*

Estas narrativas demonstram a sensibilidade dos docentes que olham para os estudantes com cuidado, com esmero e, isso, está implicado nas suas trajetórias e concepções. Há uma evidente responsabilidade com a prática educativa, e para isso, o compartilhamento se torna peça chave neste processo de aprender.

Imbernón (2009, p.18) afirma que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. Professores necessitam estar em constante reflexão. Muitos desafios ainda são enfrentados nas escolas, em especial, a falta de conhecimento sobre leis e políticas. Poucos espaços são disponibilizados para estes estudos, como pode ser observado nos diários dos encontros, na ocasião em que o foco das discussões foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva:

*Iniciamos nossas discussões sobre a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, cada professora havia anotado pontos centrais do texto e as discussões giravam em torno de conhecer esse novo cenário educacional a partir da política. Inicialmente as professoras falaram sobre as limitações da escola, pois após a leitura perceberam que o conhecimento desta política era fundamental para os professores compreenderem os objetivos da inclusão, porém não havia espaços para este estudo nem incentivos para conhecer essa política, bem como outras que muitas vezes os professores não tem acesso. Após esta reflexão inicial e extremamente pertinente avançamos para a caminhada da educação especial em busca da concretização de uma escola inclusiva, neste tópico os professores explicitaram não saber que esta busca era tão antiga, muitas críticas surgiram aos gestores, ao compreenderem que muitos equívocos foram realizados por falta de conhecimentos dos professores (Diário das reuniões - 2º encontro).*

Este excerto convida-nos a refletir sobre as necessidades formativas que os docentes sentem. As narrativas extraídas dos diários sinalizam claramente o desconhecimento de toda a trajetória da Educação Especial na caminhada pela inclusão em educação e esses esclarecimentos são de responsabilidade dos órgãos governamentais, há uma perceptível falta de divulgação e conseqüentemente não compreensão das políticas públicas educacionais.

Diante das ideias expressas, podemos nos questionar se os professores, de um modo geral, não executam ações sem, muitas vezes, saberem as motivações que os levaram a realizá-las. Ao refletirmos sobre os sistemas de ensino, também evidenciamos os desafios impostos pela inclusão, salientando a falta de formação docente como a principal barreira para atender todos os estudantes em suas individualidades. Também é destacado que se a inclusão não for bem encaminhada, alguns serão incluídos e outros excluídos. As manifestações que seguem expressam estes elementos:

*Eu vejo, às vezes, que na ânsia de incluir alguns, acabamos excluindo outros, mas pra mim inclusão é para todos, é para os que têm um laudo, que tem um plano especial e para aqueles que não têm, e, que outras situações acabam gerando exclusão (Maria Eduarda).*

*A gente tem diferentes tipos de crianças inclusas que podem ter algum tipo de deficiências ou não. Como a criança que tem dificuldade de aprendizagem, pra mim ela também está incluída na sala de aula. Eles precisam também da atenção da gente, certamente precisaria de um auxiliar para ajudar por que tu consegue fazer bastante coisa se tem um, eu acho que isso também é inclusão (Tatiane).*

Tais problematizações estão relacionadas às adaptações que os estudantes incluídos têm direito, conforme consta na LDB 9394/96: “Art. 59 - Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996) além de outras resoluções e normativas que enfatizam esse direito.

Nesse sentido, os estudantes público alvo da educação especial, tem este direito garantido em lei, no entanto, para todos os outros educandos ainda há um único currículo, uma única forma de avaliar. Os escritos de Nóvoa (2009, p. 30) destacam que “a educação para

todos só faz sentido caso se traduza na aprendizagem de todos”.

Essa discussão coloca-nos diante da necessária reflexão sobre o que as políticas públicas propõem e as realidades das escolas. É possível perceber que as ações diversificadas e avaliações diferenciadas, ainda, voltam-se para estudantes “incluídos”. Destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007) abordam a importância na diversificação de práticas, a fim de que todos aprendam a partir de suas condições. É enfatizada a importância de utilizar a avaliação não como uma ferramenta para mensurar conhecimentos e sim como uma possibilidade de proporcionar construções que o estudante ainda não concretizou.

Nessa perspectiva o Plano de Desenvolvimento da Educação lançado no ano de 2007 (BRASIL, 2007) prevê em uma das suas metas da Educação Básica o acompanhamento individual de cada estudante, sendo que documentos posteriores reiteram esta meta, tendo em vista o direito de todos à aprendizagem.

## **Processos interativos e mediacionais na problematização da Inclusão**

Por fim, os professores destacaram a relevância de um profissional que tome a frente na organização e sistematização dos encontros, neste caso, a educadora especial que atua no AEE. São tantas atividades cotidianas, que é necessário determinar funções, para que o grupo funcione:

Eu acho que foi ótimo teu trabalho aqui, incentivando e motivando a gente [...] E, isso é ótimo todo mundo deveria ter essa iniciativa por que sem alguém para organizar a gente não faz, então, é muito importante ter alguém no grupo assim (Tatiane).

E a importância que foi pra nós o fato de ter vindo uma educadora especial e de ter sido uma pessoa aberta, comprometida. Que a gente via que tudo que era proposto era pensado... Vamos buscar, nada está ruim, sempre dava um jeito para fazer alguma coisa e eu tinha até medo que o grupo ia resistir um pouco a essa pessoa. Assim como você tinha medo eu também tinha medo mas o grupo se abriu (Paula).

Eu só acho, com certeza, que a tua atuação nessa escola foi que causou essa discussão, a tua singularidade de professora da educação especial que fez o grupo se mobilizar mais com essa questão da inclusão (Leia).

O que me chamou a atenção foi o tipo de trabalho que você fez aqui na escola, como você como educadora especial agiu eu acho que você está indo pelo caminho certo, por que está muito próximo do que nós professores fizemos também (Sofia).

Assim, sustentamo-nos nas reflexões de Freire (1998) para destacarmos algumas qualidades indispensáveis para a consolidação da docência, pois o comprometimento com a ação docente implica: a humildade em termos de confiança, coragem e respeito a nossa profissão e colegas; a amorosidade que desperta nos professores a paixão pela educação e mesmo diante de condições de trabalho ainda precárias, faz sua parte, buscando a formação permanente e se reinventando a cada nova experiência; a coragem de lutar e acreditar que somos capazes de fazer diferente e mudar práticas, coragem de vencer medos; a possibilidade de conviver e aprender com o diferente; a decisão em romper com o que está posto; a segurança em assumir suas ações e suas crenças; a paciência para acreditar que quase tudo é possível e, por fim a alegria de viver, pessoas alegres contagiam e se entregam a tudo aquilo que se propõem a fazer.

## **CONCLUSÃO**

Este estudo apontou para a relevância da formação docente tendo em vista as práticas inclusivas. Também ficou explícito que é possível transformar a escola em um lugar de formação. Cabe aos professores que atuam no atendimento educacional especializado mediar e contribuir para as aprendizagens dos colegas educadores. Para promover a inclusão é necessário acreditar e, para acreditar é preciso compreender sua relevância através do estudo e das trocas com os colegas.

Entendemos que a prática educativa exige, a cada momento, diferentes posicionamentos diante das demandas escolares. Por este motivo, a formação continuada ocupa papel fundamental na constituição dos docentes. A escola está em constante transformação e

a formação docente precisa acompanhar tais mudanças. Sendo assim, é fundamental refletirmos sobre quais aspectos a formação continuada necessita contemplar, neste contexto cabe aos educadores orientarem suas atividades para consolidar tais transformações.

Além disso, encontrar no ambiente de trabalho pessoas nas quais se pode confiar e expor as dúvidas e fraquezas, fortalece um grupo que se une e busca junto solucionar problemas e conflitos. Há um sentimento de solidariedade e, por que não dizer, de amizade. Esses sentimentos abrem as portas para os diálogos, para as trocas de experiências e também para as lamentações e, nesta construção coletiva, nasce uma cultura escolar de colaboração, que propicia construções de novos conhecimentos e também a reflexão sobre as concepções de cada um.

Dar voz aos professores implica valorizar os conhecimentos e compreender que o próprio grupo é capaz de construir estratégias e buscar soluções para as demandas escolares. A escola passa a reconhecer e valorizar seus saberes, tendo o compartilhamento como peça central nessa organização.

Os elementos problematizados neste estudo explicitam compreensões de que a inclusão mobiliza-nos a aprender e compreender que ações e operações nesta direção são fundamentais. No entanto, esses são apenas os primeiros passos rumo à efetivação da inclusão escolar.

Fazendo referência aos escritos de Freire (1998) o ser professor carrega consigo responsabilidades éticas, políticas e profissionais. E, em um mundo em constante transformação é necessário que os educadores também acompanhem e se transformem constantemente. Por este motivo, temos a compreensão de que ser professor exige formação permanente, e isso significa ter respeito e compromisso com a própria profissão, implicando em uma constante aprendizagem.

E, para que este aprender aconteça é imprescindível que nos compreendamos como inacabados. Assim, é preciso que nos coloquemos a aprender com os colegas, buscando, constantemente, novas aprendizagens, além de termos o constante respeito pelos estudantes e uma atuação reflexiva acerca do que pode ser melhorado e modificado

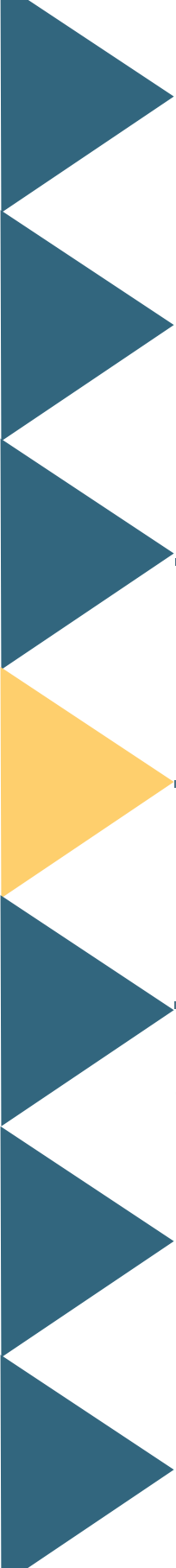
## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997.
- BRASIL. **Plano de desenvolvimento da educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. MEC.SECADI. DPEE. **Nota Técnica nº 24.** Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, 2013.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2009.
- DUTRA, C. P. Editorial. In: **INCLUSÃO:** Revista da Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. V.4, n.1 (jan/jun 2008) - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** 40. ed. RJ: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, S. N. (Org.). **Tendências contemporâneas de Inclusão.** Santa Maria: UFSM, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Scipione, 2008.
- NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: < <http://www.slideshare.net/mzylb/antonio-novoa-novo-livro>>. Acesso em: 01 out. 2012.

OLIVEIRA, L.F.M. Políticas de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias e conflitos.  
In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (Orgs.).  
**Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** Porto Alegre: Mediação, 2009.







# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NOS ANOS FINAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

---

**Andreazza,  
Carolina Ramos**

---

**Chequim,  
Caroline Fortes**

---

**Rosa,  
Maiandra Pavanello  
da**

Nos últimos vinte anos temos vivenciado no Brasil um fortalecimento da inclusão escolar como organizadora das metas para a escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Nesse sentido, os ideais de inclusão, ancorados no pensamento da não-exclusão das pessoas com deficiências no ambiente escolar, vem influenciando uma cadeia de propostas e ações em diversos países. A escola como palco do processo de inclusão, juntamente com a sociedade, precisa responder as necessidades específicas de cada aluno, constituindo-se assim como uma escola inclusiva. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se constituiu como um dos eixos prioritários no que tange a Educação Especial e as práticas inclusivas.

O presente trabalho tem por objetivo esclarecer a função e os objetivos do AEE nos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvido na escola e em Sala de Recursos Multifuncionais, visando instrumentalizar professores para atuar na perspectiva inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) surgiu com o objetivo de garantir a inclusão de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no sistema regular de ensino, norteador ações que garantam o acesso e a permanência destes alunos nos sistemas de ensino comuns, da educação infantil até o ensino superior. Entre estas ações, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Atendimento Educacional Especializado atende os alunos com deficiências (intelectual, física e/ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que estejam matriculados no sistema regular de ensino, e tem como locus preferencial a sala de recursos multifuncional.

O encaminhamento para o atendimento se dá por meio do parecer do professor qualificado para atuar no atendimento educacional especializado, mediante avaliação pedagógica realizada por ele, bem como, quando necessário, apresentação de laudo de avaliação realizada por equipe interdisciplinar.

Quando uma escola não possui sala de recursos, o encaminhamento pode ser realizado pela Coordenadoria Regional de Educação à outra escola que possua este tipo de atendimento ou a um Centro de

Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução CNE/CEB N° 04/2009 (BRASIL, 2009) operacionalizou a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e, no seu artigo 2° dispõe que “o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio de serviços, recursos de habilidades e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2009, p. 1).

Cabe ressaltar que, além do Atendimento Educacional Especializado, o professor responsável por este serviço tem como suas atribuições:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, p. 3).

Tais atribuições são destinadas para alunos de todos os níveis e modalidades de educação (da educação infantil até o ensino superior), porém neste estudo estamos direcionando para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

Percebe-se que a inclusão de alunos público alvo da Educação Especial nos anos finais do ensino fundamental ainda é uma ação que causa muitas dúvidas e, algumas vezes, desconforto para alguns professores. A educação nas séries finais do ensino fundamental parece estar muito voltada aos conteúdos que precisam ser trabalhados em cada ano e fragmentada em cada disciplina, geralmente cada disciplina com um professor diferente, deixando de lado aspectos importantes como a interlocução entre esses conteúdos e a valorização do vínculo entre o professor e aluno.

Esta disposição dos anos finais, para alunos público alvo da Educação Especial, pode ser desfavorável, já que um dos principais aspectos para se trabalhar com a inclusão é que o professor conheça bem o seu aluno, identificando a sua modalidade de aprendizagem, suas potencialidades e também as suas dificuldades. Quando o professor não é unidocente, ou seja, trabalha com a turma uma disciplina específica, esse processo de identificação pode ficar fragilizado. Nesse momento, é fundamental a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de orientar o professor da sala de aula comum no trabalho com o aluno incluído. Esclarecendo aspectos como o modelo de aprendizagem do aluno, as estratégias educacionais que podem ser realizadas, materiais que podem ser utilizados e também a flexibilização de tempo destinado a este aluno na aquisição de novos conhecimentos e realização de atividades.

De acordo com Vygotsky, existem dois tipos de conceitos, ou conhecimentos: aqueles que são construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana dos sujeitos, que ele chamou de conceitos cotidianos ou espontâneos e aqueles que são elaborados em sala de aula, adquiridos por meio do ensino sistemático, os quais chamou de conceitos científicos.

Segundo Rego (1995), esses dois tipos de conceitos, apesar de diferentes, estão intimamente ligados, e se influenciam mutuamente, fazendo parte, de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

A partir dessas considerações, se percebe a importância de trabalhar os conteúdos escolares com alunos que tem alguma deficiência, acreditando no seu potencial de aprendizagem. Algumas vezes, são necessárias flexibilizações das estratégias de ensino em sala de aula, que visam facilitar o acesso ao conhecimento pelo aluno. Flexibilizar as estratégias de ensino significa propor alternativas pedagógicas necessárias para que o aluno tenha maior compreensão do conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula, e podem ser realizadas por meio da utilização de imagens, material concreto, portfólio de conhecimento, valorização da bagagem cultural de cada aluno e também adaptações temporais com o objetivo de atender o tempo que cada aluno tem para aprender. É importante ressaltar que a escola inclusiva precisa ser uma escola flexível, ou seja valorizar os diferentes perfis de aprendizagens dos alunos e acolher as diferenças como aspecto essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Outro aspecto importante quando se trata de flexibilização de estratégias de ensino na escola, é a avaliação que precisa ser formativa, contínua e mediada pelo professor. Nesse sentido, a mediação é compreendida como o processo em que o professor acompanha de perto a aprendizagem do seu aluno, fornecendo meios e recursos, para que ele avance no processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo, em que o aluno necessita de mediação do professor para internalizar conceitos, é chamado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é caracterizado por funções psicológicas que ainda não amadureceram, porém podem ser realizadas com o apoio do mediador. Vygotsky apud Rego (1995, p. 74) esclarecem que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Zanella (2001) ressalta a importância dos alunos estarem envolvidos em situações interativas que lhes causem conflitos, trocas de ideias e confronto de pontos de vista diferenciados com mediadores, sendo que estes podem ser tanto adultos quanto crianças da mesma ou diferente faixa etária. Percebe-se então a importância do acesso de todas as crianças e adolescentes à escola, bem como da interação com os seus pares e com seus professores, independentemente de ter deficiência ou não.

Nesse sentido, o trabalho do professor do AEE em articulação com o professor da classe comum, é fundamental para que se eliminem as barreiras de acesso ao ensino comum, bem como a permanência dos alunos neste ambiente, investindo nas potencialidades dos alunos.

No decorrer do texto, abordaremos alguns aspectos relativos ao AEE para alunos com deficiência intelectual, deficiência visual, surdez, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação voltados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Os alunos com deficiência intelectual abrangem o maior percentual de alunos atendidos pela Educação Especial e coloca em pauta os limites tênues entre deficiência, pobreza, condições sociais, fracasso escolar e processos de escolarização e as poucas discussões terminológicas e conceituais no contexto escolar sobre essa clientela, tende a tornar-se frágil a compreensão sobre como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ambiente escolar (BRIDI, 2011).

Os processos diagnósticos no campo da deficiência intelectual, tem sido realizado pela medicina e pela psicologia. Quando produzidos a partir da medicina, referem concepções organicistas de deficiência, com ênfase na dimensão biológica associada à etiologia. Quando produzidos a partir da psicologia, caracterizam-se por serem diagnósticos psicométricos.

Falando da definição da deficiência intelectual em termos conceituais, a partir de uma perspectiva clínica, a compreensão de deficiência intelectual apresentada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) envolve dois componentes essenciais: a idade cronológica e a cultura social, ou seja, o sujeito deve apresentar um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, que se manifesta desde a primeira infância, assim como, incapacidade em se adaptar às demandas culturais da sociedade.

Nessa ótica, o indivíduo com deficiência intelectual deve demonstrar incapacidade tanto no funcionamento intelectual como também na conduta adaptativa, comunicação, cuidados pessoais, habilidade sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho.

De acordo com Bridi (2011), alguns questionamentos se fazem necessários, quando pensamos a escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Quais as concepções de aprendizagem e de deficiência estão presentes no nosso contexto escolar? E ainda o que um diagnóstico clínico pode dizer (quando diz) sobre os processos de aprendizagem do nosso aluno? Qual a relação entre o diagnóstico clínico e a prática pedagógica?

Tais questionamentos nos instigam a pensar que o diagnóstico clínico de deficiência, pouco diz sobre a aprendizagem e a vida escolar do aluno, nesse sentido, a educação tem algo a dizer sobre as possibilidades de escolarização deste aluno, categorizado com deficiência. Portanto, é desafio da gestão da educação inclusiva compreender o conceito de deficiência intelectual a partir de elementos pedagógicos. Para isso, é fundamental o embasamento teórico considerando as questões que envolvem aprendizagem e desenvolvimento.

A compreensão da deficiência mental a partir de um olhar pedagógico, possibilita que o aluno seja identificado dentro da escola como um sujeito capaz de aprender, e o professor precisa identificar nesse aluno um potencial a ser investido. Assim, é necessário que o professor esteja atento a essas diferentes formas de olhar o seu aluno e conhecer a sua forma de aprender e a se relacionar com o meio.

Nessa ótica, o Atendimento Educacional Especializado organiza o seu plano de atendimento no sentido de estimular as potencialidades de cada aluno, através da mediação de conceitos e da resolução de problemas. Esses objetivos visam que o aluno com deficiência intelectual possa interagir com os conteúdos curriculares da sala de aula regular de forma mais positiva, ou seja, tenha “condições de passar de um tipo de ação automática e mecânica diante de uma situação de aprendizado/experiência para um outro tipo, que lhe possibilite selecionar e optar por meios mais convenientes de atuar intelectualmente. (BRASIL, 2006, p. 18). Essa compreensão reflete uma das funções do professor do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, mediar os conteúdos e as aprendizagens do aluno, para que ocorra uma melhor compreensão e ampliação dos conceitos e significados.

Além de atender os alunos individualmente ou em pequenos grupos, construindo as estratégias pedagógicas necessárias para a aquisição de conhecimentos, é função do AEE realizar acompanhamentos na sala regular, observações nos diferentes espaços escolares, trocas com os professores, com o objetivo de garantir o acesso aos conteúdos curriculares, pensando juntamente com os professores das séries finais o tipo de apoio e/ou estratégia pedagógica que o aluno necessita, considerando o ritmo e perfil de aprendizagem desse sujeito.

Essa articulação do AEE com os professores das séries finais do Ensino Fundamental, contribui para que os professores conheçam e considerem as singularidades de cada aluno, tais como: tempo diferenciado para assimilação das aprendizagens, utilização de material concreto e a gradual assimilação de conceitos abstratos. Dessa maneira, o professor do AEE estará disponibilizando recursos aos professores, como subsídios teóricos, material concreto, e também orientação sobre o processo de aquisição de conhecimentos do aluno incluído.

Uma das ações realizadas pelo profissional do Atendimento Educacional Especializado e que ilustra a articulação entre esses dois espaços na escola (AEE e sala de aula regular), é demonstrar para o professor da turma regular possibilidades de ensino com base na própria aprendizagem do aluno, ou seja, indicando um caminho de interação e construção com esse sujeito. Considerando que é recorrente no discurso dos professores das séries finais do Ensino Fundamental das turmas em que há alunos incluídos falas como: “eu não vou dar conta de propor atividades diferentes para o fulano, pois ele não aprende, é deficiente, tem problema”; “desde a primeira aula percebi que o aluno apresenta comportamento que não corresponde a sua idade”; “eu nem sei se ele é alfabetizado”; “como vou iniciar um novo conteúdo se o anterior nem foi aprendido pelo aluno”; “ele não demonstra estar aprendendo, pois com frequência não compreende as ordens das atividades”.

Essas e outras representações dos professores em relação ao processo de aprendizagem do aluno incluído estão presentes no contexto escolar e geralmente se referem aquilo que o aluno não faz, não aprende, não sabe, por isso é tão importante a interlocução do profissional do AEE com os professores das turmas regulares, para que a expectativa em relação a aprendizagem do aluno seja mais otimista, e que assim o professor possa olhar para esse sujeito com alguém



capaz de produzir conhecimento e que consiga realizar atividades a partir das suas vivências e habilidades.

Dessa forma, pontuar possíveis ações e estratégias pedagógicas a serem realizadas no dia a dia escolar faz parte das atribuições do professor do AEE e contribuem sobremaneira, no processo de inclusão do aluno nas series finais do ensino fundamental. Como exemplo desse processo, apresentamos brevemente um recorte da escolarização de Edson (Nome fictício de um aluno do Atendimento Educacional Especializado de uma das autoras do presente artigo), matriculado no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola regular estadual da cidade de Porto Alegre(RS).

Edson tem quinze anos e possui deficiência mental, realiza o Atendimento Educacional Especializado no turno inverso com a frequência de uma vez na semana. A partir dos encontros na sala de recurso foi possível conhecer os aspectos que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento do aluno, que apresenta pensamento intuitivo, ou seja, não consegue realizar operações envolvendo o raciocínio abstrato. Em relação a compreensão e execução de ordens, o aluno compreende ordens simples, necessitando de mediação em ordens que envolvam mais de dois comandos. Edson gosta de ouvir histórias, porém sua interpretação é parcial, sendo necessário a utilização de recursos concretos para que ele acesse a memória e ordene os fatos da história trabalhada. Edson está em processo de alfabetização, lê e escreve pequenas frases, produz textos com mediação da professora e auxílio de fichas e imagens. A partir dos encontros no AEE e do que Edson produziu na sala de recursos foi possível identificar as necessidades apresentadas acima em relação à aprendizagem.

Um dos objetivos iniciais do plano de atendimento educacional especializado do aluno no primeiro semestre deste ano foi trabalhar a expectativa dos professores em relação ao aluno, considerando que pelos relatos colhidos já o destinavam para o fracasso escolar, ocupando a posição do aluno que não aprende e não é capaz.

As atividades pedagógicas propostas no lócus da sala de recursos com o aluno, tiveram como objetivo estimular a criação de estratégias de acesso às informações, favorecendo assim a capacidade cognitiva do aluno, de forma que ele pudesse acessar a memória, internalizando os conceitos e respondendo de maneira mais adequada as atividades no contexto da sala de aula regular. Um dos recursos utilizados foi a confecção de materiais de apoio para o aluno, que denominamos de

“portfólio de novas aprendizagens”.

Esse portfólio foi construído a partir dos temas propostos pelos professores da turma regular. Por exemplo, o professor de matemática relatou que Edson poderia participar de forma mais ativa das aulas se tivesse material concreto para contagem. Assim, numa aula em que a maioria dos alunos está realizando atividades de resolução de problemas envolvendo cálculos e expressões numéricas, Edson consegue participar realizando cálculos mais simples envolvendo soma e adição, com o suporte do material concreto. Foi confeccionado também, um alfabeto concreto com o suporte de figuras, letras e palavras para auxiliar o aluno no processo de alfabetização e novas fichas, figuras, palavras são adicionadas a partir das aprendizagens que o aluno relata das suas interações na sala de aula regular. Outro exemplo que compõe o “portfólio de novas aprendizagens” é a utilização da bagagem cultural do aluno, ou seja, em um dos encontros na sala de recursos, Edson demonstrou interesse no conhecimento do sistema solar, assim iniciamos a construção de um álbum contendo inicialmente o conceito sobre o planeta terra e suas principais características.

A partir desse relato, é possível identificar que diferentes habilidades estão sendo estimuladas durante as atividades realizadas no AEE, como atenção, concentração, planejamento, memória, raciocínio lógico, contribuindo também para o fortalecimento dos aspectos emocionais, como autoestima e motivação. Esse trabalho tem refletido na postura do aluno na sala de aula regular, pois de acordo com as suas possibilidades vem demonstrando que é capaz de produzir e interagir com os conhecimentos propostos, dessa forma, os professores passam a olhar Edson como um sujeito capaz de aprender.

No Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência visual (cegueira ou baixa visão) são imprescindíveis as adaptações de material e a utilização de tecnologias assistivas (TA) apropriadas para cada aluno. Tecnologias assistiva é um termo utilizado para nomear toda a gama de recursos e serviços que visam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, promovendo independência e inclusão (BERSCH; MACHADO, 2012).

Primeiramente se faz necessário que o professor do AEE tenha conhecimento sobre o uso eficiente do potencial da visão que o aluno apresenta.

O professor que atua no AEE deve ter formação que o habilite para o desenvolvimento de TA no espaço escolar. É ele que identifica as barreiras que o aluno com deficiência enfrenta no acesso e participação das atividades escolares e busca as alternativas em TA que eliminem ou minimizam essas barreiras. É também função do professor ensinar seu aluno a utilizar o recurso de forma a desenvolver uma competência operacional e autonomia (BERSCH; MACHADO, 2012, p. 101).

Nesse sentido, após conhecer o aluno, suas potencialidades e dificuldades pode-se realizar o plano de AEE, incluindo os recursos que serão utilizados. No caso de alunos cegos é recomendável que sejam proporcionadas estratégias de reconhecimento e exploração do espaço físico que o sujeito frequenta (escola, sala de aula, pátio, refeitório, entre outros), objetivando maior autonomia.

Conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional da visão, os contextos familiares e sociais, bem como as alternativas e os recursos disponíveis, facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2007, p. 18).

A escola deve proporcionar ao aluno o aprendizado do Sistema Braille, ou caso o aluno já esteja alfabetizando, deve realizar a adaptação de materiais escritos para o Sistema Braille, bem como proporcionar a utilização de materiais como: reglete, punção, sorobã, softwares leitores de tela, entre outros. É importante também que o professor do AEE oriente os professores da sala comum quanto à utilização destes recursos, bem como quanto às adaptações necessárias, como, cuidado ao utilizar imagens, slides e filmes, pois será necessário que o aluno cego disponha das informações que contém nessas imagens verbalmente, através de uma audiodescrição. As adaptações devem ser realizadas também no material utilizado, ou seja, a confecção de maquetes e mapas em alto relevo e a utilização de material concreto que possa ser tocado pelo aluno (BRASIL, 2007).

Em relação ao aluno com baixa visão, é importante que se identifique a capacidade visual do aluno, bem como aspectos que favorecem a sua visão, como projeção de luz, contrastes de cores e local na sala de aula. Devem ser utilizados materiais que facilitem o seu acesso a aprendizagem, como recursos ópticos e não-ópticos. Dentre os recursos ópticos, destaca-se a utilização de telescópios, óculos e lupas e, referente aos recursos não-ópticos, destacam-se as “[...] modificações ou adaptações reativas ao material ou ao ambiente físico como as cores, os contrastes, a iluminação, as relações espaciais e as variações do tempo dentre outras” (SÁ, 2012, p. 220).

São exemplos de recursos não-ópticos: lápis 4B ou 6B, carteira adaptada para a realização de atividades com conforto visual, cadernos de pautas largas e com traçado forte, softwares com magnificadores de tela e leitores de voz, entre outros. São exemplos de recursos ópticos: lentes, lupas, telescópios e óculos especiais. (BRASIL, 2007).

É importante que o professor do AEE esteja atento às adaptações e aos recursos de Tecnologia Assistiva (TA) que são necessárias para que o aluno cego ou com baixa visão tenha acesso à aprendizagem. Bem como orientar o professor da sala de aula quanto à iluminação, como e onde sentar o aluno, descrever o que está sendo mostrado para a turma, proporcionar que o aluno manuseie os objetos que o professor utiliza em aula (maquetes e mapas) e quanto a realização das avaliações, que podem ser orais, transcritas para o Braille e/ou com a utilização de materiais em alto relevo.

Em relação ao aluno com surdez, cabe ressaltar que a inclusão do aluno surdo no sistema comum de ensino ainda é muito polêmica, pois exige dos sistemas de ensino que conheçam e valorizem a cultura surda. Skliar (1999) ressalta que a forma excludente de educação de surdos está sendo substituída por outra forma de exclusão que não valoriza a identidade e a cultura surda.

Em se tratando do Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez, é importante salientar que toda a escola deve ter consciência da importância da educação bilíngue e de que a instrução e o ensino da língua de sinais e do português para alunos surdos devem estar presentes na escola. (CASARIN, 2012).

Existem três momentos didáticos-pedagógicos para a execução do AEE para alunos surdos, são eles: momento de AEE em Libras, onde

todos os conhecimentos dos conteúdos trabalhados são explicados para o aluno surdo em Libras, de preferência por um professor surdo e todos os dias; momento do AEE onde os alunos surdos terão aula de Libras; e o momento do AEE onde aprenderão a Língua Portuguesa (BRASIL, 2007a).

O professor do AEE precisa também orientar o professor da sala de aula a utilizar muitos estímulos visuais no trabalho com o aluno surdo. Outro aspecto importante a ser ressaltado é a escrita do aluno surdo e sua avaliação, já que, segundo Salles (2004) apud Casarin (2012), o texto do aluno surdo nem sempre apresenta características formais de coesão textual, sendo que os surdos, muitas vezes, não fazem uso de artigos e preposições, o que pode torná-lo um pouco confuso. Nesse sentido, é importante que o professor do AEE oriente o professor da sala comum na compreensão e avaliação da escrita.

Percebe-se que a inclusão de alunos com surdez ainda precisa ser muito estruturada nas escolas de ensino comum, principalmente com a instrução da comunidade escolar sobre a identidade, a cultura surda e a Língua Brasileira de Sinais.

O Transtorno Global do Desenvolvimento, atualmente chamado de Transtorno do Espectro Autista pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V (APA, 2014) se caracteriza pela presença de alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação e um repertório de interesses e atividades restritos e repetitivos.

Quando se trata do atendimento educacional especializado para alunos com Transtornos do Espectro Autista é importante ressaltar que o professor do AEE pode orientar os profissionais da escola no trabalho com este aluno, dando ênfase aos aspectos como: a organização de rotinas de trabalho, a identificação de suas potencialidades e dificuldades e a elaboração de atividades e recursos pedagógicos que garantam a sua aprendizagem.

A intervenção a ser utilizada [...] deve ser selecionada com base na avaliação do perfil que a criança apresenta naquele momento, com base nos pontos fortes e fracos das áreas social, comportamental e de linguagem, incluindo [...] o desenvolvimento social e cognitivo, aprendizagem e resolução de problemas, habilidades de comunicação verbal e não

verbal, redução dos comportamentos disfuncionais e apoio às famílias (SCHMIDT, 2012, p. 297).

Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor do AEE conheça muito bem o seu aluno, para assim, poder auxiliar o trabalho do professor da classe comum e também realizar o seu plano de atendimento na Sala de Recursos.

Em dezembro do ano 2012, a Lei 12.764 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, no seu Artigo 3º garante às pessoas com este transtorno o direito à educação, sendo que, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns do ensino regular [...] terá direito a acompanhante especializado” (BRASIL, 2012, s/p.). Nesse sentido, pode-se dizer que o professor responsável pelo AEE, além de orientar o professor da classe comum, pode também identificar a necessidade de um acompanhante especializado e também orientar o trabalho deste, diário ou não, com o aluno que apresenta essa especificidade.

Quando se trata do Atendimento Educacional Especializado para alunos com Altas Habilidades/Superdotação, a prática deve ser pautada em métodos que vão além dos conteúdos curriculares comuns, enriquecendo o currículo e proporcionando atividades criativas que despertem o interesse do aluno na escola.

O professor capacitado na área de altas habilidades/superdotação, na Sala de Recursos Multifuncionais, deve centrar-se nas atividades de complementação, suplementação ou enriquecimento curricular desses alunos; organizando, planejando e executando o seu atendimento educacional especializado (VIEIRA, 2012, p. 337).

Outros princípios importantes no AEE para este público é a participação da família no trabalho do AEE, bem como fazer a relação entre o atendimento educacional especializado e outras áreas, como cultura, trabalho, assistência social, tecnologia, entre outras. Cabe ressaltar a importância do planejamento no Atendimento Educacional Especializado para alunos com altas habilidades/superdotação, para que este não se torne atividade não fundamentada e organizada com a função apenas de ocupar o tempo dessas crianças (VIEIRA, 2012).

## CONCLUSÃO

Ao longo do texto, se percebe que o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial fundamental para a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino comum.

A inclusão, na forma como está ocorrendo hoje, com a obrigatoriedade dos alunos matriculados no ensino comum e não mais em escolas especiais, favorece a permanência na escola comum e também a progressão destes alunos para anos escolares superiores, o que aumenta o número de alunos público alvo da Educação Especial nos anos finais do ensino fundamental. Há algum tempo atrás, alunos com deficiência que apresentam limitações na aprendizagem escolar formal permaneciam durante muitos anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e acabavam por abandonar a escola. Logo a inclusão nos anos finais parece ser um fato relativamente novo.

Quando se trata do AEE para alunos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, ressalta-se a importância da articulação entre o professor do AEE e o professor da sala de aula, pois algumas vezes, devido ao professor dos anos finais ministrar aulas para muitas turmas e muitos alunos, diferentemente do professor dos anos iniciais, pode não conseguir estabelecer uma relação mais próxima com o seu aluno e, como consequência, não ter um conhecimento muito amplo do seu perfil e das suas habilidades.

Devido à distância que parece existir entre os professores dos anos finais com os alunos incluídos, se faz necessário, além da articulação entre os professores, cursos de formação e diálogos constantes, que podem ser organizados pelo profissional responsável pelo atendimento educacional especializado levando em conta a realidade de cada escola.

Outro ponto importante observado no decorrer do texto é a atenção especial do professor do AEE para as estratégias pedagógicas que podem e devem ser realizadas em sala de aula, proporcionando o acesso à aprendizagem e aos conteúdos trabalhados, bem como, quando necessário, a utilização de tecnologia assistiva (TA) pelos alunos, observando que a sua utilização deve ser orientada pelo profissional responsável pelo AEE.

Além da importância da orientação do trabalho dos professores dos anos finais pelo professor responsável pelo AEE, outras instâncias da escola também devem trabalhar e agir em prol da inclusão. A gestão escolar, bem como todos os profissionais que fazem parte da escola e as famílias devem ser orientadas sobre o trabalho com alunos incluídos, a fim de otimizar as experiências destes alunos na escola e garantir as suas aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

APA. Associação Americana de Psiquiatria. **DSMV - TR. V.** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Quinta Edição. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Tecnologia Assistiva - TA: Aplicações na Educação. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para prática pedagógica.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de pesquisa e Documentação, 2012, p. 77-111.

BRASIL. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental.** Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)>. Acesso em: 15 jun 2014.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília: MEC/SEESP, 2007a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf). Acesso em: 15 jun 2014

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N. 4/2009.** Institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CNB, 2009.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado.** Tese de Doutorado UFRGS, Porto Alegre, 2011.

CASARIN, Melânia Melo. **Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos.** In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado:**



contribuições para prática pedagógica.1 Ed. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de pesquisa e Documentação, 2012, p. 236-276.

REGO, T.C. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SÁ, Elizabet Dias. Cegueira e Baixa Visão. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de pesquisa e Documentação, 2012, p.204-34.

SCHIMIDT, Carlo. Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para prática pedagógica.** Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de pesquisa e Documentação, 2012, p.279-305.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen. Altas habilidades /superdotação. In: SILUK, A. C. P. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de pesquisa e Documentação, 2012, p. 306-370.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotsky:** Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí, SC: UNIVALI, 2001.





# **A CONSTITUIÇÃO DO EDUCADOR ESPECIAL: REDES QUE SE TECEM**

---

**Petersen,  
Maureline**

Neste momento inicial da minha escrita, acredito ser importante expor um pouco da minha trajetória, buscando amarrar fios que se tecem e que podem dizer sobre os caminhos percorridos que me trouxeram até aqui.

O primeiro fio desta rede está no significado que dou para aquilo que penso ter desencadeado o meu interesse de pesquisa com relação à formação profissional do Educador Especial.

No decorrer da realização do meu Curso de Licenciatura em Educação Especial (realizado na Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, entre 2004 e 2008) alguns temas que envolviam a atuação do Educador Especial se constituíam tensos e operavam em mim movimentos também tensos, já que se impunham para que eu assumisse a profissão. Os saberes em torno da deficiência, uma definição para determinar um sujeito deficiente, a atuação com pessoas com deficiência, as escolhas profissionais e, mais especificamente, a minha competência para exercer essa profissão estavam relacionadas aos saberes que inventavam a Educação Especial e, por isso, também me inventavam como profissional. A relação destes saberes com uma experiência em especial, durante minha formação profissional, no curso de graduação, causou tensão e inquietações.

Antes de escrever sobre a experiência, é importante considerar que a significo a partir de Bondia: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. [...] A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. (2002, p.2).

O que me passou, aconteceu e me tocou durante o estágio curricular supervisionado em Déficit Cognitivo, realizado na modalidade de Estimulação Essencial no NEPES (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial, da UFSM), foi experiência porque punha sob tensão minha capacidade de atuação frente às alunas neste estágio. As referidas alunas eram duas meninas com média de três anos de idade que me traziam grandes desafios de atuação, pois apresentavam sérios comprometimentos em seu desenvolvimento neuropsicomotor (uma com paralisia cerebral e cegueira e outra apresentando Síndrome de Aicardi e cegueira).

Durante este estágio, empenhei-me muito na tentativa de agir como mediadora do processo de desenvolvimento e aprendizagem

dessas alunas, considerando que estas atribuições fazem parte dos saberes que colocam em jogo uma verdade sobre a atuação do Educador Especial, porém, estando subjetivada pelos jogos de verdade, sob a perspectiva de que a ação do Educador Especial promova o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa deficiente, o que percebia eram resultados mínimos.

A tensão entre os saberes que me subjetivavam na atuação do Educador Especial e a experiência que me acontecia e tocava na relação com as alunas operavam em mim como um estado de fracasso na função que havia aprendido como objeto da minha formação - o desenvolvimento e aprendizagem dessas alunas. Coloquei-me em tensão, pois a deficiência que gerava o afastamento de um padrão de normalidade nessas alunas relativizava o conhecimento que tinha e as possibilidades de atendimento ou de educação capaz de superá-las e, neste sentido, o esforço que o processo educativo a ser empreendido por mim, como Educadora Especial, não seria suficiente para colocá-las nos trilhos do desenvolvimento almejado, ou seja, os da normalidade.

Ao ingressar no Mestrado e analisar as minhas intenções de pesquisa, vi as possibilidades de transformar essas inquietações em tensionadores para este processo. Pretendi dar continuidade ao trabalho já realizado na conclusão do curso, porém, buscando outros caminhos e tessituras. Senti, como diz Foucault, “Uma certa obstinação em desfazer-se do que é familiar e em olhar as mesmas coisas de forma diferente” (1980, p.5).

Tendo realizado, então, uma pesquisa no final do curso de graduação na qual trazia as minhas narrativas e as analisava no intuito de visualizar como fui subjetivada e como então atuava profissionalmente vi a potencialidade para pensar às experiências formativas e profissionais de outras Educadoras Especiais neste novo desafio de formação que tomava como meu objetivo.

Desta forma, busquei Educadoras Especiais e realizei conversas com as mesmas em que os direcionamentos que geraram estas narrativas foram referentes à nossa forma de dizer sobre nossa profissão e sobre pessoas com deficiência desde nossa infância, processo de formação e posterior formação acadêmica; buscando perceber, assim, como estes sujeitos se constituíram enquanto Educadoras Especiais,

como elas foram se subjetivando no decorrer da sua vida, formação e prática com pessoas com deficiência, através de jogos de poder e saber. Outro ponto importante levado em consideração foi observar nessas narrativas como estes sujeitos olham para si e para sua prática no intuito de melhorá-la, buscando assim um cuidado de si.

Para analisá-las então, vasculhei as ferramentas conceituais formuladas por Michel Foucault em busca de arranjos possíveis entre aquilo que foi tema de seus estudos e aquilo com que pretendi me ocupar, ou seja, a constituição do Educador Especial, mesmo sabendo que com o que me ocupo não foi objeto sobre o qual Foucault tenha se debruçado em suas análises.

Sendo assim, assumir tal posicionamento e pretender utilizar algumas dessas ferramentas implica em uma forma diferenciada de pesquisar, pois é preciso compreender que as ferramentas de análise utilizadas não são escolhidas a priori, mas durante a construção do percurso metodológico. Portanto, nesta pesquisa, a identificação da utilidade e operacionalidade das ferramentas “subjetivação”, (pois quando falo de constituição do sujeito é necessário falar de mecanismos de subjetivação) e “cuidado de si” para a análise da formação e atuação profissional do Educador Especial só foram consolidados no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Neste momento, trago que o objetivo geral deste empreendimento foi analisar, por meio das narrativas das Educadoras Especiais, os diferentes jogos de saber e poder utilizados nos processos de subjetivação a fim de compreender como elas constituem modos de ser Educadoras Especiais. Pretendi ver nessas narrativas como as Educadoras Especiais empreendem um cuidado de si no intuito de relacionar-se de outras formas com o outro, modificando sua prática profissional.

O propósito de compreender como o processo de constituição do sujeito ocorre e como somos subjetivados pelas relações de poder e saber, foi observado nas minhas narrativas e das narrativas de Educadoras Especiais (sem nenhuma conotação relacionada a gênero, porém, foi o público que colaborou com a pesquisa) que colaboraram com esta pesquisa, tomando essas narrativas como materialidades discursivas, instrumentos que utilizei para dar vida à pesquisa.

A seleção das Educadoras Especiais que participaram da pesquisa foi aleatória, não tendo nenhuma relação com algum período de formação ou tempo de atuação, a única intenção foi que as Educadoras Especiais atuassem na área de formação, independentemente do espaço ou do público que atendem. Essa escolha deu-se, pois pretendi dar ênfase aos tensionamentos que a nossa atuação enquanto Educadoras Especiais podem proporcionar.

Para a realização da pesquisa, busquei a colaboração de sete Educadoras Especiais, todas se mostraram dispostas a participar e, por mais complicado que tenha sido a organização dos encontros, por questões de disponibilidade, horários, locais de encontro, todos foram muito prazerosos e cheios de significados para todas as envolvidas. Interagi com cinco Educadoras Especiais pessoalmente, esses encontros ocorreram nas casas das mesmas em horários e dias marcados conforme a disponibilidade delas. As demais participantes responderam às questões norteadoras das interações por e-mail, o que ocorreu, pois uma das Educadoras Especiais mora em outra cidade e a outra estava com problemas de saúde, o que dificultava nosso encontro. Porém, a participação delas também foi muito importante, por mais que o retorno por e-mail dificulte ou impossibilite discussões e aprofundamentos com relação às questões abordadas. Para diferenciar as Educadoras Especial que forneceram as narrativas, utilizo as abreviaturas E.E. Sendo que E.E. 1 à E.E.5 referem-se às Educadoras Especial que contatei pessoalmente. E as E.E.1e e E.E.2e são as que responderam por email.

Desta forma, o direcionamento que realizei nos encontros com as Educadoras Especiais foi no intuito de focar suas narrativas com relação à interação que tiveram com pessoas com deficiência antes de ingressarem na universidade; se isso teve alguma relação com a sua escolha profissional; como foi o ingresso no curso, expectativas, angústias; como ocorreu sua formação e seu posterior ingresso no mercado de trabalho, entre outras questões.

Considero então, que trabalhar com narrativas é muito interessante, e segundo Barthes (1971), são inumeráveis as narrativas no mundo, vivemos rodeados, sendo que podem ser encontradas no mito, na fábula, no conto, no romance, na pintura, no cinema, nas histórias em quadrinhos, etc. A narrativa está sempre presente em todos

os tempos e lugares, ou seja, está entre os homens, não importando classe ou cultura. Sendo assim, trabalhar com esse recurso me instiga, pois estamos imersos em um mundo de narrativas.

Portanto, pretendeu-se observar através das narrativas, que mecanismos de poder e saber produziram os fios dos processos de subjetivação pelos quais essas Educadoras Especiais passaram no decorrer das suas vidas, pois subjetivação é algo que nunca está acabado, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2001). Saliento que não pretendo questionar, agregar valor, julgar narrativa alguma, a intenção com a qual olho para essas é a de perceber como e através de que mecanismos essas profissionais se constituíram.

Dessa forma, alguns questionamentos surgem no decorrer da pesquisa: como me constituí como sujeito desejante de estar na profissão de Educadora Especial? Quais relações de poder e saber produziram a forma como sou hoje? Como me relaciono comigo mesma no intuito de tornar-me o sujeito que desejo ser?

Sendo assim, faz-se importante remontar nossas trajetórias de vida no momento em que algo nos leva a desejar ser um profissional da Educação Especial, seja um envolvimento familiar; Escolar;

*Desde muito cedo tive que aprender a conviver com diferenças no que se refere à educação, ao modo de pensar, agir, ao tempo de cada brincadeira, atividade e muito mais. Isso porque meu irmão, mais velho que eu, nove anos mais velho, ainda quando muito pequeno apresentou um quadro epiléptico e, com isso, passou a ser dependente de medicações e acompanhamento médico. [...] Então, minha relação com a Educação Especial iniciou-se no momento em que meu irmão passou a frequentar a Sala de Recursos de uma escola na cidade em que morávamos. Eu estava sempre por perto, sempre acompanhando, tentando auxiliar e participar. Ajudava nos temas, nos exercícios, apesar da diferença de idade, brincávamos muito juntos e praticamente, não havia distinção cognitiva entre nós, apesar da maturidade orgânica (E.E. 1e).*

*E entre outros, tinha mais dois colegas que tinham aparentemente algum atraso intelectual, mas que não eram dessas classes especiais porque eram filhos de pessoas mais influentes da cidade ou que tinham alguma relação com a escola e tal (E.E. 4).*

De qualquer forma, estas experiências que nos passam, movimentam saberes que tomamos para nós como verdades que



fazem funcionar formas de poder. Se tiver um irmão com deficiência provavelmente minha concepção sobre a mesma terá uma configuração, pois isso fará parte do meu cotidiano familiar desde muito cedo. Se o primeiro contato que tive com pessoas com deficiência foi na escola e os discursos que permearam esse contato foram preconceituosos e/ou caritativos terei outra visão sobre estes sujeitos. Essas verdades que vão nos subjetivando no decorrer da nossa vida produzem um modo de perceber e narrar esse sujeito que, nesse caso, será nosso objeto de trabalho posteriormente.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir entre sentenças verdadeiras e falsas, os meios pelos quais cada um deles é sancionado; as técnicas e procedimentos valorizados na aquisição da verdade; o status daqueles que estão encarregados de dizer o que conta como verdadeiro (FOUCAULT, 2006, p.12).

Ressalto, então, que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é iminente a uma natureza humana. Há determinados modos da subjetividade se organizar dependendo das relações e vivências que se constituem, as quais são sempre relações de poder e saber, emaranhadas por jogos de verdade.

Desta forma, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo e espaço, as regras transmitidas nas relações sociais também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

Ao observar as narrativas das Educadoras Especiais com relação à escolha pelo curso de Graduação em Educação Especial, a maioria relatou que sua escolha foi motivada por convivência com pessoas com deficiência em momentos da sua vida.

*Em primeiro lugar, pela afinidade com crianças e com o jeito criancieiro de ser. Em segundo e talvez o mais significativo, mesmo que inconscientemente, pela vivência com meu irmão e com sua história escolar, tão sofrida. Acredito que busquei no curso uma forma de*

*conhecer mais para tentar resolver problemas que eu gostaria de não ter visto meu irmão passar (E.E. 1e).*

Podemos ressaltar que nossas escolhas sempre são sujeitadas por algumas verdades, não elencamos algo sem ter alguma referência a isso. Então, as relações de saber e poder, os regimes de verdades, constituem-nos e fazem com que em diferentes momentos das nossas vidas ajamos e percebamos as coisas de formas determinadas.

Sendo assim, todas as escolhas, conflitos e decisões que tomamos nas nossas vidas são produzidas pelas relações de saber e poder e pelos regimes de verdades que constituem nossa forma de agir e encarar as coisas de determinada maneira.

Quando tratamos sobre a Educação Especial, e isso ficou claro nas narrativas das Educadoras Especiais, sempre somos reportados às pessoas com deficiência e à inclusão. Não diferente é quando falamos de profissionais que trabalham nesta área. Desta forma, falar sobre a constituição destes sujeitos suscita falar sobre como estes profissionais narram estes sujeitos com deficiência, os saberes que estes profissionais se apropriam para narrar estes sujeitos, o que vai incidir diretamente a forma como irão agir sobre eles.

Nossas experiências são permeadas por relações de poder e saber que nos subjetivam constituindo-nos enquanto sujeitos, dessa forma, desde nosso nascimento somos permeados por essas relações que instituem regimes de verdade; trata-se verdade aqui, como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 2006, p.13-4).

Olho, assim, para minhas experiências e para as narrativas das Educadoras Especiais buscando observar que relações se instituem e produzem esse modo de narrar; no caso da narrativa a seguir, como é narrado o sujeito deficiente e como essas narrativas deste sujeito constituem uma forma de ser Educadora Especial.

*[...] eu tenho dois primos com deficiência, um já é falecido e o outro já está com 49 anos, vegeta em cima da cama, os dois com deficiência mental grave [...]. Na época, os pais não conheciam, nunca procuraram diagnóstico, a mãe até procurou aquelas questões de benzedor, curador, sempre procurando para ter a cura. [...] E eu lembro quando eu era criança e eu ia lá, que ele tinha o quarto*

*dos pais e eles dormiam no quarto com os pais, para não fugirem, [...] eles não tinham uma vida, sempre dependiam do outro [...] (E.E. 3).*

Nessa narrativa, ficam claras relações binárias que são estabelecidas ao se falar do sujeito deficiente, relação do normal/anormal, doença/cura, doença/diagnóstico. Este regime de verdade provém de um modelo de normalização, que se constitui desde a antiguidade, Aristóteles (1988, p.135), citou que “quando a saber quais os filhos que se devem abandonar ou educar, deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme”.

Durante a história, a concepção de deficiência passa por várias produções, seja com sentidos espirituais - possessão demoníaca, castigo divino, com sentidos do corpo improdutivo, inválido ou como uma manifestação de doença, cabendo aos médicos o diagnóstico e cura da doença, o que ocorria geralmente em instituições definidas para esse fim (PESSOTI, 1984).

Desta forma, estes binarismos instituem sempre algo que é “bom” e algo que é “ruim” ou que deve ser corrigido, reprimido, por exemplo, o normal que é o aceite socialmente e o anormal que deve ser corrigido para tornar-se normal. Na tentativa de transformar o anormal em normal, são postos em ação saberes que instituem relações de poder sobre estes sujeitos.

Na seguinte narrativa, podemos observar novamente alguns desses mecanismos de tentativa de compensação da deficiência:

*Tem uma pessoa que eu considero da família, que tem deficiência física, paralisia cerebral. Então, desde que eu era criança, o G. deve estar com 27 anos por aí, [...] lembro-me dele assim. E eu ficava pensando como ia ser a vida dele, ele ficava sempre deitado numa cama e aí depois ele começou a frequentar o [...]. Assim, eu estava bastante na casa da minha vó, então estava sempre em contato com ele e via o quanto ele era inteligente sabe, tudo o que a gente fala ele entende até hoje, super inteligente, eu fiz para ele uma ponteira que ele usa para mexer no computador, ele joga, escreve, navega na internet, tudo, é super inteligente. Eu acho legal assim, essa transformação do olhar que eu fui tendo ao longo do tempo com a formação né, eu acredito que isso me subjetivou bastante, sabe, a presença dele na minha vida, eu me lembro de que ele estava rindo, sempre alegre e às vezes a gente ficava se questionando e se aborrecendo por tão pouca coisa (E.E. 2).*

As passagens, trazem formas de se justificar a deficiência e tentar trazer o sujeito deficiente para o padrão mais normal possível, ele tem deficiência física e paralisia cerebral, mas é “super inteligente”. Então, o sujeito deficiente sempre é o indivíduo a corrigir.

O espaço do indivíduo a corrigir é muito mais restrito [...]: não é a lei e a natureza, mas simplesmente a família e as instituições vinculadas a ela (a escola, a paróquia, o bairro, a rua). Mas é muito mais frequente. É também uma figura ambígua. Com efeito, o indivíduo a corrigir aparece como tal na medida em que é incorrigível, na medida em que as famílias e as instituições, com suas regras e métodos fracassam. O anormal será não apenas um monstro empalidecido, mas também um incorrigível que terá de ser colocado em um meio de correção apropriado (CASTRO, 2009, p. 32-3).

Estamos todos inseridos nesta sociedade de normalização, “que é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação” (FOUCAULT, 2000, p. 225) e invariavelmente estamos todos imersos neste sistema de relações de poder e saber que instituem a forma como devemos agir, comportar, vestir, entre muitas outras coisas. Neste sistema, constituímos-nos enquanto Educadoras Especiais que devem atuar preferencialmente na escola regular desenvolvendo o papel de mediadoras do processo de aprendizagem de alunos com deficiência, de possibilitar uma inclusão de qualidade para esses alunos.

Chegamos, desta forma, no momento em que nos constituímos enquanto sujeitos livres e desejantes de estar nesta condição de Educadoras Especiais. É interessante observar o que Araújo aponta:

Seria possível construir uma ética fora das injunções de um “conhece-te a ti mesmo ou te excluo?” Teríamos que passar pelo desafio de pensar a nós mesmos de modo diferente daquele em que vimos nos pensando desde a pastoral da carne, da qual se originou a obrigação de tudo confessar, que prolongou-se em técnicas mais específicas até culminar na psicanálise (2008, p. 178).

Para os sujeitos que me detenho neste trabalho, o sujeito que deveria atuar no intuito de normalizar o desviante (o Educador Especial) e o sujeito que deve ser normalizado (o deficiente), acredito

na necessidade de tentar buscar olhar para cada um deles sob a sua constituição e sob as suas possibilidades de avanço e de realização.

O Educador Especial se constitui sob a lógica do sujeito do saber que detêm as técnicas, as metodologias, os conhecimentos necessários para normalizar a pessoa deficiente, docilizá-la, controlá-la para que ela se aproxime o quanto possível dos comportamentos esperados pela sociedade e do nível de aprendizagem mínimo exigido nas escolas.

O sujeito deficiente é considerado como alguém desviante que deve ser levado a demonstrar um comportamento aceitável, um desenvolvimento o quanto mais normal possível.

Nossa constituição prevê esse tipo de comportamento considerado normal, então somos sujeitados a acreditar e a agir desta forma. Acabamos nos domesticando frente a esses padrões e impondo ao outro os comportamentos esperados e considerados normais

Refletir sobre essas constituições, sobre como estranhamos o que está fora dos padrões e a aprovar o que está dentro deles, é uma possibilidade de poder olhar para nossa profissão e nossos alunos de outras formas, possibilitando analisar nossa constituição enquanto Educador Especial e a constituição do sujeito deficiente, olhando para as marcas da normalização que nos inventam e a partir das quais inventamos os outros como possibilidade de, em alguns momentos, escapar destas relações binárias. Desta forma, acredito que poderíamos agir na nossa prática de uma forma mais ética, levando em consideração as constituições de cada sujeito.

Neste momento que aparece para mim, a noção do cuidado de si, que é uma maneira do indivíduo constituir a parte mais secreta de sua subjetividade, compreendendo por subjetividade “a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo” (FOUCAULT, 2004, p. 236). Cuidar de si, no entanto, exige o conhecimento de si e isso quer dizer que o sujeito deve tornar-se objeto de conhecimento para si mesmo, isto é, o sujeito deve ser problematizado como objeto para ele próprio. O sujeito é levado a se observar, analisar-se e se reconhecer como sujeito de prazer, de desejos, reconhecendo seus atos e o que os rege.

E, será que nós estamos empreendendo este cuidando sobre nós mesmos? É algo a ser tensionado e que, para mim, foi complexo compreender. Eu tinha a impressão de que me conhecia, porém, ao me

questionar, pensando minha forma de perceber e encarar as coisas que me rodeiam, senti insegurança e desacomodei-me ao tentar responder essas questões que antes não existiam.

Com relação à nossa prática profissional não é diferente, se não estamos satisfeitos com o que estamos realizando nos movimentamos para encontrar outras formas de atuação que sejam condizentes com o que consideramos naquele momento ser mais oportuno.

*Cursos profissionalizantes, cursos de formação continuada, leio bastante, procuro bastante na internet, procuro interagir com colegas, ex-colegas, futuros colegas, professores, para ver, será que estou no caminho certo, será que não estou, o que eu posso melhorar, mudar, então eu estou sempre correndo atrás [...] (E.E. 3).*

*Hoje eu estou fazendo mestrado né, espero que reflita alguma coisa na minha prática, ao menos para pensar as coisas de outra forma. [...] eu fiz muita formação continuada, a gente se reunia e via o que a gente precisava aprofundar mais, sobre deficiência física, então chamava um palestrante para conversar, né, estar trazendo um reforço [...] (E.E. 2)..*

Em muitos momentos, acabamos indo atrás de questões técnicas como cursos, palestras, formação continuada, entre outros. Estes recursos nos auxiliam a operacionalizar nossa prática de melhor forma, ter mais possibilidades, ideias e formas diferenciadas para trabalhar, porém, nem sempre estes cursos nos deixam satisfeitas. Algumas vezes, o que precisamos é direcionar um olhar para nós mesmos, para identificar e analisar sobre a partir de onde nos movemos, será que nossa prática está condizente com o que desejamos, será que estamos percebendo nosso aluno como ele é?

Nas narrativas acima, podemos observar movimentos que não são técnicos relacionados a cursos de formação, mas que são relações que estas Educadoras Especiais mantêm consigo mesmas no intuito de refletir sobre as formas que vem trabalhando e como isso pode ser melhorado com relação às suas expectativas. Para mim, aí é que inicia um cuidado de si relacionado com a profissão, olhar para si, analisar-se, perceber-se, tomar-se como objeto de conhecimento para poder agir como um agente da sua própria constituição.

As técnicas de si, segundo Foucault são as práticas

[...] que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre os corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2003, p.785).

Uma das questões polêmicas com relação ao cuidado de si, é que devido a sua relação com o auto cuidado, com o voltar-se para si, isso remete a algo negativo, egoísta, como se o cuidado de si fosse algo extremamente individualista que remetesse à negação do outro em detrimento de si mesmo. Porém, isso não é apropriado, o cuidado de si não significa negar ou ignorar o outro. Ao contrário, o cuidado de si vai possibilitar que ao nos conhecermos melhor saibamos como nos relacionar e tratar o outro sem estarmos sempre tentando negligenciá-lo, mas sim respeitando o outro na sua forma de ser.

Quem cuida de modo adequado de si mesmo, encontra-se em condições de relacionar-se, de conduzir-se adequadamente na relação com os demais (FOUCAULT, 2010). Desta forma o cuidado de si desempenha um papel importante no contato com o outro, para que saibamos como nos relacionar de maneira adequada com esse outro.

O outro também nos constitui. Isso ocorre nas relações que mantemos com o mesmo (relações de poder, de saber), como também somos constituídos pelo olhar que o outro emprega sobre nós. Ou seja, essa relação é imprescindível para a nossa constituição enquanto sujeito.

Desta forma, podemos considerar que, à medida que exercitarmos, em nós mesmos, a liberdade de pensarmos como exercemos nosso fazer profissional, na tentativa de entender por que temos assumido um modo de ser, passamos a não refutar o que somos ou a realidade em que estamos imersos, mas encontrar alguns caminhos que favoreçam o exercício de práticas de cuidado pessoal, para, então, conseguirmos compreender esses outros.

## CONCLUSÃO

Quando inicio a finalização deste trabalho, o que mais me inquieta é saber se minha pesquisa teve seus objetivos alcançados, se será significativa para algum leitor. Para mim com certeza ela foi intensa e cheia de descobertas, porém, vale a pena lembrar que o objetivo geral deste empreendimento foi analisar, através das narrativas das Educadoras Especiais, os diferentes jogos de saber e poder utilizados nos processos de subjetivação a fim de compreender como elas se constituem Educadoras Especiais. Pretendi ver nessas narrativas como elas empreendem um cuidado de si no intuito de relacionar-se melhor com o outro e melhorar sua prática profissional.

Quais foram, então, estes jogos de saber e poder? Jogos estes emaranhados em binarismos, relações entre normal/anormal, doença/cura, doença/diagnóstico, saberes da psicologia, medicina, entre outros que fazem parte da nossa constituição desde a infância e outros que surgem na nossa formação profissional, em que somos levados a compreender que alunos teremos e como lidaremos com os mesmos, porém, não nos prepara para os desafios oriundos da nossa prática, dos preconceitos que temos e da necessidade de olharmos para nós mesmos neste processo.

Preconceitos, isso mesmo, não é porque somos Educadoras Especiais que somos isentas deles, somos constituídas pelos mesmos jogos de verdade de toda sociedade e nossa formação não faz com que tenhamos a possibilidade de nos isentar disso (nem sendo isso possível). Nossos alunos sempre terão suas peculiaridades, um dos nossos papéis é empreender práticas que os possibilitem agir sobre o mundo e ser agentes das suas vidas.

Nas narrativas, consegui ver vários destes mecanismos e foi relevante perceber que as angústias que eu passei e passo nas minhas práticas profissionais fazem parte deste processo e que não estou solitária nesta caminhada. Não somos programadas para saber como agir com cada aluno, não somos constituídas através de outras verdades que nos tornam seres dotados de um dom superior para tratar destes alunos. Somos sim sujeitos que tentam a cada dia colocar algumas verdades em suspensão para tentar ver outras possibilidades de atuação, sendo este o maior cuidado de si que podemos empreender



em nós mesmos e, por consequência, nos outros e no mundo.

Questionar, tensionar, por em suspensão, esses foram os caminhos desta pesquisa, os quais possibilitaram chegar a este momento que toma forma de finalização, mas que nunca terá fim, pois os tensionamentos continuam, tanto por minha parte quanto por todas as pessoas que acessarão este trabalho, cada uma imporá no mesmo seu olhar e terá, a partir dele, outros questionamentos, outros olhares. Sendo assim, o que operou e ficará operando vem ao encontro do que Corazza salienta, quando diz que,

[...] o que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver (2002, p. 119).

Esta, então, foi a maior valia deste trabalho para mim, perceber os mesmos fenômenos (nossa constituição pessoal e profissional) de outras formas, compreender os jogos nos quais estamos emaranhados e conseguir criar alguns mecanismos de resistências capazes de fazer com que eu consiga ter outras formas de agir e compreender o mundo que me rodeia, a sociedade na qual estou inserida, os alunos com os quais atuo e, finalmente, a relação que mantenho comigo mesma. Desta forma, vale finalizar com uma citação de Foucault:

Sonho com uma nova época, a da curiosidade. Já temos os meios técnicos; o desejo também está aí; as coisas por conhecer são infinitas; as pessoas que poderiam dedicar-se a esse trabalho existem. Estamos sofrendo de quê, então? De escassez: de canais estreitos, mesquinhos, quase monopolistas, insuficientes. Não adianta adotar uma atitude protecionista para impedir que a 'má' informação venha invadir e sufocar a 'boa'. É preciso, isso sim, multiplicar os caminhos e as possibilidades de idas e vindas. Nada de colbertismo nesse domínio! Isso não implica, como muitas vezes se acredita, uniformização e nivelamento por baixo, mas, ao contrário, diferenciação e simultaneidade de diferentes redes (FOUCAULT, 1990, p. 24-5).

Seguirei sonhando e me constituindo, agora cuidando mais de mim e, por consequência, mais do outro, relacionando-me de uma forma mais ética e livre e exercendo, assim, uma estética da

existência que me possibilita criar a minha vida como uma obra de arte. Convido todos a emaranharem-se nessas teias - as das suas vidas - compreendê-las e agirem sobre elas, tentando tornar suas vidas também uma obra de arte.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Editora da UFPR, 2008.

ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro: Tecnoprint S.A. 1988. (Coleção Universidade de Bolso).

BARTHES, R. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: BARTHES, R. **Análise Estrutural da Narrativa**. trad. M. Z. Barboza Pinto, Vozes, Petrópolis, 1971.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORAZZA, S. M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, M. V.(Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FOUCAULT, Michel. **O Filósofo Mascarado**. Entrevista realizada em 06/04/1980. 1980. Disponível em: < <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/filosofo.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2011.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV - Estratégia, Poder-Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito** (Resumo dos Cursos do Collège de France/1970-1982). Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, Apr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Feb. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. p.20-8.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiróz, 1984.

PRATA, M.R. Foucault e os modos de subjetivação. **Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalíticos**, v.1, n.1, Rio de Janeiro: 2001. p. 37-40





**POLÍTICAS PÚBLICAS  
INCLUSIVAS:  
IMPLICAÇÕES NA  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA  
ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)**

---

**Revelante,  
Patrícia**

O presente artigo se propõe a problematizar as relações existentes entre a política pública de inclusão escolar e a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, visto que somos provocados cotidianamente, por discursos inclusivos, a pensar sobre esse movimento de forma naturalizada, sem muitas vezes levantar suspeita sobre as relações políticas, sociais e econômicas envolvidas nesse processo.

O AEE caracteriza-se como uma modalidade de atendimento educacional que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para alunos incluídos na rede regular de ensino, este serviço tem como objetivo complementar ou suplementar a escolarização de tais alunos, sustentando seu acesso e permanência na sala de aula regular.

Tem-se como objetivo discutir a inclusão, uma problemática emergente nos meios escolares regulares, a qual produz articulações importantes para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, que têm como foco atender uma demanda de alunos que estão sendo incluídos na escola regular, os alunos “anormais”. Para situar a constituição da anomalia nas teorizações foucaultianas diz-se que

O anormal do século XIX é um descendente desses três indivíduos, que são o mostro, o incorrigível e o masturbador. O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judiciária, no saber como nas instituições que vão rodeá-lo – por essa espécie de monstruosidade que se tornou cada vez mais apagada e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação. E, enfim, ele é marcado por esse segredo comum e singular, que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (FOUCAULT, 2010, p. 51).

O AEE, além de configurar um conjunto de táticas didático-pedagógicas específicas, que sustentam o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos do desvio, também privilegia saberes e produz subjetividades docentes.

Nesse sentido, objetiva-se contribuir a partir dessa reflexão, com o movimento investigativo já existente sobre a formação

docente, considerando as estratégias exercidas neste processo para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, pois tal, vem se constituindo como uma formação almejada/necessária no cenário político inclusivo.

A implementação de uma escola para todos é um processo bastante complexo, que abarca a reestruturação de políticas e ações educacionais. Nesse sentido, explorar as condições de emergência, que fizeram da formação de professores uma das principais pautas do processo governamental atual, na área da educação, faz-se necessário.

As políticas públicas atuais, tomadas aqui como um dispositivo, tornam-se responsáveis por dar respaldo à urgência que a inclusão impõe nos meios escolares, de forma a regular a conduta da população escolar. Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), a Resolução nº 04 (BRASIL, 2009) e o Parecer nº 13 (BRASIL, 2009a) têm como função estratégica o governo de docentes e discentes, que se encontram envoltos nos e pelos discursos inclusivos que produzem verdades sobre a prática escolar inclusiva, sendo também deles produtores.

Pensando nisso, é necessário abordar quais estratégias são utilizadas para a garantia da efetivação da escolarização de alunos, público alvo da educação inclusiva. Dentre todas as possíveis práticas, três são elencadas como principais: as estratégias pedagógica, econômica e social.

Ao oferecer o AEE aos alunos incluídos no turno inverso de sua escolarização, estabelecemos ações de cunho pedagógico a fim de garantir a aprendizagem desses alunos e assim promover sujeitos da norma. Ainda, nas instituições escolares, podem-se observar estratégias financeiras sendo fomentadas, exemplo disso é a contabilização da matrícula dupla para alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtorno global do desenvolvimento que estiverem incluídos no ensino regular.

A estratégia social, por sua vez, fica a cargo do programa BPC na Escola (Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social) que realiza o acompanhamento do acesso e da permanência dos alunos que são seus beneficiários nas atividades escolares, e que tem como intenção o desenvolvimento da autonomia, da participação social e

da emancipação da pessoa com deficiência em todos os meios sociais.

As estratégias citadas são exemplos das possíveis práticas que produzem um olhar diferenciado sobre a inclusão escolar, dentre as quais englobaria ainda a prática mobilizadora de opiniões, que se liga ao projeto “Escola para Todos”, do discurso recorrente de respeito às diferenças, em que o estabelecimento de uma escola democrática se faz necessária quando incluir um aluno “anormal” deixa de ser possível e passa a ser um conjunto de práticas necessárias, legítimas tanto para os professores quanto para seus alunos. Em outras palavras, o olhar de exclusão abre lugar para as movimentações inclusivas baseadas nos direitos humanos.

Logo, com a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), o grupo de “anormais” fica cada vez mais restrito, sendo apontados, ou caracterizados, conforme a política sugere.

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

- I - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II - Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III - Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p. 1).

Agora reconhecidos institucionalmente, tais sujeitos devem ser submetidos a práticas pedagógicas específicas, assim, o professor do AEE precisa estar preparado para atuar com essa nova demanda de alunos que chega à escola. Por isso, é plausível compreender as políticas de formação de professores como um dispositivo de



governamentalidade neoliberal, pois são eles que tentam, mesmo que utopicamente, equilibrar o meio social escolar por meio de ações políticas, sociais e pedagógicas a fim de universalizar a escola.

A governamentalidade designa o desenvolvimento dessa forma de poder complexa e essencialmente moderna que tem por foco a população: ela é exercida através de instituições administrativas, formas de conhecimento, bem como táticas e estratégias explícitas. Em vez de o poder político assumir principalmente a forma do poder soberano – um soberano individual ou comunal governando sujeitos na sua dimensão jurídica com os instrumentos da lei –, vivemos numa sociedade em que um complexo aparato gerencial e administrativo governa uma população mediante políticas e estratégias (OKSALA, 2011, p. 104).

Para tal, as políticas públicas se organizam como regulamentações que são produzidas por campos de saber que constituem e são constituídos por relações de poder. Tais relações de força são produtoras de discursos inclusivos que se tornam recorrentes em instituições escolares, determinando sujeitos e condutas num movimento em que todos são chamados a participar do sistema escolar. Visto isso, a questão histórica, que abrange as políticas públicas de inclusão, é envolta por práticas discursivas que tecem condições de possibilidade para a criação de documentos que servem como estratégia de intervenção e regulação por parte do Estado sobre a população docente.

Assim, as políticas públicas podem ser pensadas como sendo o Estado implantando um projeto de Governo, através de programas e ações voltadas para setores específicos da sociedade; ou seja, as políticas públicas se situam no interior de um tipo particular de Estado, sendo formas de interferência do Estado no momento em que visam à manutenção das relações sociais de determinada forma e/ou a partir de determinada norma (LASTA; HILLESHEIM, 2011, p. 93).

Seguindo essa linha, a obrigatoriedade do acesso e permanência de alunos público alvo da educação especial nas escolas de ensino

regular firma a necessidade de um trabalho diferenciado. Neste contexto, o AEE se configurou como uma tecnologia que detém estratégias e táticas específicas às quais estão em conformidade com a legislação educacional especial atual, uma vez que “todos esses movimentos de luta e de conquista de direitos oferecem condições, apontam diretrizes e, ao mesmo tempo, exigem desdobramentos legais específicos que tenham impacto direto sobre as práticas” (ROOS, 2009, p. 17).

A partir de então, foi necessário criar ou ampliar as políticas de formação docente, com vistas a dar conta de uma anormalidade que se achegava a escola regular. Ao deixar de lado o olhar naturalizado sobre as políticas públicas educacionais especiais e partir para o contexto legal das suas práticas, percebe-se uma influência significativa de movimentos e de organismos nacionais e internacionais sobre o investimento nas possibilidades de educação para “todos”. Podemos dizer que, para a efetivação desse direito de educação no âmbito educacional regular, foi necessário um investimento por parte do Estado no contexto social, político e econômico da escola.

Ao assegurar uma formação educacional de qualidade à população de “anormais” intentou-se também para o investimento de políticas neoliberais. Afinal ao celebrarmos a diferença estamos celebrando, juntamente, a lógica empresarial, partindo de relações pedagógicas para alcançar as relações econômicas e, é neste cenário político que cada aluno, cada professor e cada gestor empresaria sua própria ação, sua conduta a fim de entrar e participar do jogo econômico disponibilizado pelas práticas pedagógicas inclusivas. Por conduta, Foucault esclarece:

A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução (2008a, p. 255).

Os saberes promovidos e os poderes investidos sobre a criança com deficiência nos últimos tempos reforçaram a implantação de práticas pedagógicas específicas em posição de emergência, operando

sobre uma rede discursiva que integra o AEE como uma prática educacional contemporânea nas escolas regulares.

Tais manobras educacionais não livram o aluno “anormal” da zona do desvio, mas traveste a Educação Especial, de forma que ela se mantenha viva nas práticas escolares regulares. Neste sentido, o AEE se sustenta enquanto modalidade pedagógica que trata de mecanismos disciplinares os quais estabelecem a norma, reconhecendo a composição e os efeitos que são produzidos por esta norma.

Nessa dinâmica, a escola pretende operar com um conjunto de práticas pedagógicas que articulem o ensino regular e o ensino especial possibilitando diferentes formas de governo. Ao trazer todos para “dentro” do processo inclusivo educacional, vê-se uma estratégia econômica sendo colocada em funcionamento, pois alicerçado no discurso de direitos humanos o Estado consegue concretizar o objetivo de favorecer a lógica neoliberal.

O AEE transporta novos saberes para dentro do espaço regular que rapidamente investe em novos poderes, subjetivando sujeitos discentes e docentes à discursividade envolta na dinâmica inclusiva. Assim, a partir da produção desses discursos a manifestação do governmentação, constitui-se como estratégia para a condução que produz a efeitos inclusivos.

A partir disso, uma peça é fundamental na engrenagem que ora se apresenta: o professor do AEE. Um profissional que se constitui a partir ou através das tecnologias de governmentação.

Ao se produzir a inclusão como um movimento que garante a educação de “todos” os alunos, produz-se também a necessidade de um docente que dê conta da diferença no espaço escolar, um docente que deve seguir a tendência contemporânea de formação profissional, com uma postura constante de inacabamento, de autoinvestimento, de autogovernmentação, um professor disposto a seguir as orientações inclusivas.

De tal modo, o AEE é tomado como uma tecnologia de governmentação dos “anormais” que estabelece diferentes mecanismos disciplinares os quais instituem a norma como base das práticas pedagógicas específicas.

O anormal, assim, é definido por não estar no centro de uma referência padrão, devendo ser inscrito em

práticas de normalização. Com base nas definições e classificações de cada um, os espaços e tempos de normalização não sendo definidos, e, na escola e na sociedade atual, vemos sendo produzidos mais e mais anormais, que são encaminhados para especialistas das clínicas, a fim de que se confirmem suas anormalidades, deficiências, necessidades especiais e, com base nos diagnósticos, se definam formas de intervenção. As clínicas em tempos de inclusão, servem para justificar o fracasso de inúmeros alunos, funcionando como engrenagens que colocam em funcionamento a grande máquina escolar (THOMA, 2006, p. 15).

Anteriormente, as orientações acerca dessa modalidade de ensino eram de manter espaços, saberes e profissionais específicos e distanciados do ensino regular, contemporaneamente novos discursos garantem a efetividade de ações inclusivas pautadas em políticas inclusivas que manifestam novas formas de saber-poder sobre os docentes que estão incluídos no sistema educacional inclusivo, observa-se o exercício do governo conduzindo suas condutas de forma a sentir-se incluído na lógica da racionalidade política neoliberal.

Sendo assim, a formação docente para o AEE torna-se uma manifestação indispensável e estratégica nos espaços escolares, uma vez que essa área de saber técnico-científico promove e regula a docência e, por sua vez, são as políticas públicas, pelas suas regulamentações, que lançam o disciplinamento da conduta docente, regulando sua prática pedagógica a fim de normatizar a inclusão nas instituições regulares.

Na tentativa de seguir as coordenadas das políticas públicas inclusivas, as escolas regulares buscaram estratégias para dar conta do controle e da normalização dessa nova demanda de alunos, da mesma forma os docentes estão buscando investir em sua formação; assim o professor “é empresário de si mesmo, que faz certo número de despesas de investimento para obter certa melhoria” (FOUCAULT, 2008, p. 317).

Ao se responsabilizar pelo seu próprio processo de aprendizagem, o professor está buscando novas formas de governar sua clientela educacional, mas também de conduzir a sua própria conduta frente aos benefícios da educação inclusiva. No contexto educacional o aluno

tem o direito de adentrar e permanecer na escola e, neste sentido, o docente deverá ser capaz de acumular aprendizagens e de gerenciar o risco da exclusão, tal processo garante e incita o investimento em cursos de formação em AEE.

Neste caso, em que o investimento em formação circula nos discursos pedagógicos inclusivos com base em regulamentações legais, o governo se mostra enquanto condução consentida pelos professores, já que a busca pelo empreendimento de novas e diversas aprendizagens não é colocada de forma repressiva, obrigatória, mas como uma necessidade de atualização pedagógica, essa é uma necessidade de governar sujeitos.

A autogestão incorporada pelos professores aponta para a direção e otimização de suas condutas pedagógicas individuais, porém com vistas à administração de um corpo coletivo, da população discente. Conforme Roos (2009, p. 19) “a população nesse sentido, é objeto de conduta, como elemento coletivo que necessita ser governado de modo seguro para bem produzir, mas, mais fortemente, é o meio onde se realiza o governo dos indivíduos”.

Assim, o AEE ocupa uma prática pedagógica bastante diferenciada da lógica educacional regular, pois é com este serviço que serão disponibilizadas práticas pedagógicas especializadas, as quais tem como foco a organização das ações inclusivas nas escolas.

Para tal, é preciso da contribuição da estatística, que garante numericamente o apontamento de quem está fora da normalidade e, a partir do devido reconhecimento, serão arquitetadas estratégias de aprendizagem que levem a garantia da participação dos alunos com deficiência nas aprendizagens formais, ou seja, estabelecendo formas de produtividade no meio inclusivo.

A complexidade do processo inclusivo parece desaparecer quando o discurso da estatística comprova o aumento das matrículas de alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino regular, produzindo a comprovação de um imperativo através de dados, pois alunos antes em desvantagem nos índices de desenvolvimento educacional, social e econômico agora são atendidos estrategicamente, sanando uma urgência educacional histórica.

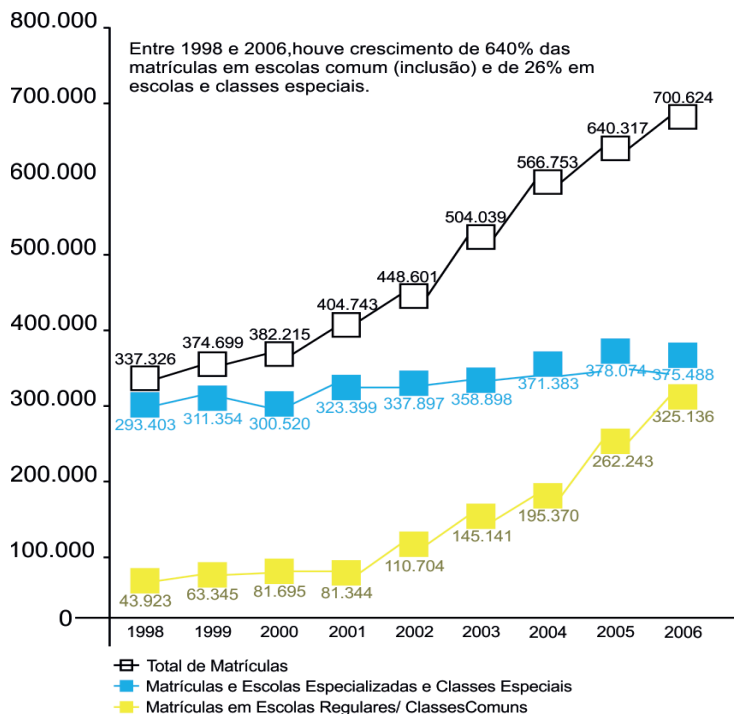
Além disso, há necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade. Os saberes construídos por diferentes instituições e experts, com base em dados coletados, em registros, em comparações, subsidiam decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137).

A principal referência numérica para as políticas educacionais e produção de dados estatísticos para o governo de indivíduos escolares, configura-se através do Censo Escolar/MEC/INEP. Conforme o acompanhamento destes indicadores, compreende-se a necessidade de intervenções pedagógicas, sociais e políticas, contudo, para tal, faz-se um esquadramento destas práticas, numerando e identificando as emergências, as operações e os efeitos da educação inclusiva.

Certamente os dados estatísticos não foram os únicos ou principais responsáveis pela abertura da escola regular para uma nova perspectiva educacional, mas serviram de condição de possibilidade para a emergência dos discursos atuais inclusivos, os quais instituíram uma mudança de olhar sobre as práticas pedagógicas especiais. Nesse sentido, os números justificaram a necessidade de um novo regime de saber: o saber inclusivo.

O Gráfico 1 revela a evolução das matrículas nas escolas regulares inclusivas nos anos de 1998 a 2006. Neste período, é possível verificar um crescimento de 640% nas matrículas de alunos público alvo da inclusão escolar.

**Gráfico 1 - Evolução das matrículas nas escolas regulares inclusivas nos anos de 1998 a 2006.**



Fonte: BRASIL, 2008, p.6

Ao analisar criticamente o gráfico, observa-se a obrigatoriedade inclusiva falando pelos números, pois com esta estimativa numérica constroem-se novos campos de saber poder, ou deslocam-se, uma vez que a educação especial não desaparece, mas alia-se aos propósitos das práticas da educação inclusiva.

Lunardi (2003, p. 186) afirma que a Educação Especial, neste contexto, “não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão”. Tal afirmação ainda é justificada pelo firmamento da obrigatoriedade da oferta do AEE nas escolas regulares, serviço antes disponibilizado pela educação especial, tendo como orientação um espaço e profissionais especializados.

Diante destas marcas numéricas, justificou-se o investimento em operações sobre as novas práticas pedagógicas e, juntamente a isso, instauraram-se novas táticas de governo da população escolar.

A partir da dimensão tomada pelo saber-poder estatístico, as práticas de governo se tornaram possíveis e estratégias inclusivas foram colocadas em funcionamento para a condução das condutas de sujeitos envolvidos nessa prática.

Como tecnologia de governo o saber estatístico tem criado, inventado, fabricado regularidades, as quais têm sido postas nas populações, tornando-se necessárias e pertinentes à sua gestão. Essas regularidades estão na ordem do saber estatístico e não respondem, necessariamente, a grandes modelos – explicativos-comportamentais próprios das ciências empíricas sobre os modos de ser ou agir das populações. Diferente disso, a ideia que parece ser fabricada é que as regularidades são necessárias à prática social da gestão das populações e, portanto, deverão ser produzidas na ordem do saber, atreladas a condições políticas, sociais e econômicas do seu tempo. As regularidades assim fabricadas e dispostas são centrais para a tomada de decisão em torno das populações (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Considerando o deslocamento dos saberes sobre a Educação Especial no atual contexto educacional, de instituições especializadas para a escola regular, prevê-se a necessidade da existência de espaços e profissionais específicos para a implementação de políticas educacionais inclusivas. Os Quadros 1 e 2 expõem o número de matrículas por etapa de ensino durante os anos de 2007 a 2011 em instituições, classes especializadas e escolas inclusivas do sistema educacional do Brasil.

**Tabela 1 - Matrículas por Etapa de Ensino – Classes Especiais e Escolas Exclusivas**

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545
2008	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952
2009	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119
2010	218.271	35.397	142.866	972.	38.353	683
2011	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797
Diferença 2010/2011 em %	-11,2	-32,9	-7,7	17,3	-5,2	16,7



**Tabela 2 - Matrículas por Etapa de Ensino – Classes Comuns (Alunos Incluídos)**

Ano	Total	Educação Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Educação Profissional
2007	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
Diferença 2010/2011 em %	15,3	15,6	15	19,7	14,6	24,2

Fonte: Censo da Educação Básica 2013 (BRASIL, 2014).

Do total de matrículas das escolas e classes especializadas, pode-se notar uma diminuição significativa, pois em todas as etapas de ensino contabilizadas há um decréscimo nos números, inclusive apresentando dados negativos no comparativo entre os anos de 2010 e 2011. Ainda no primeiro quadro, as duas porcentagens com índices positivos são de matrículas no ensino médio e educação profissional, mesmo estes estando positivos, a queda nos registros é bastante significativa comparada aos índices da escolarização regular.

É importante salientar que somente a partir do ano de 2008 as escolas de ensino regular passaram a ter obrigatoriedade de matricular “alunos do desvio” em suas classes regulares. Neste contexto, a oferta e a procura por vagas em escolas regulares por alunos antes marginalizados aumentaram a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta aos sistemas de ensino uma reestruturação que amplie as possibilidades de inclusão.

Há dois dados relevantes no quadro de matrículas de alunos com deficiência em escolas regulares, o primeiro situa-se no comparativo do total de registros entre o ano de 2007 e 2011, a quantidade de alunos inscritos quase dobra durante este período, saindo do número de 306.136 em 2007 para 558.423 em 2011. A segunda análise está na observação da inexistência de números negativos em todas as modalidades de ensino pesquisadas, ou seja, houve um crescimento nas matrículas em todas as etapas de ensino.

Em relação à visibilidade dada às comparações estatísticas sobre o número de inscritos nos dois sistemas de ensino, pode-se analisar o crescimento das matrículas como estratégia produtora de intervenções pedagógicas, econômicas e sociais, pois ao se produzir registros sobre uma dada população constitui-se a necessidade de instrumentos para seu governo.

Se números, medidas, índices e taxas adquirem importância nas ações governamentais, seja no âmbito político, econômico, social, educacional, é para que os mesmos sejam utilizados na invenção de normas, de estratégias e de ações no intuito de dirigir, de administrar e de otimizar condutas individuais e coletivas em todos esses aspectos (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 149).

Ao olhar para essas questões, percebe-se o empreendedorismo como principal efeito colocado em funcionamento para gerenciar a conduta docente, uma vez que através dos números convida-se a participar numericamente das estatísticas, incentivados a colocar em prática a arte do governo, voltada para a regulação e controle da vida da população discente através de práticas pedagógicas específicas. Conforme a Política do ano de 2008 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, aprofunda 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 (BRASIL, 2008, p. 11).

Esse professor assume função central na disseminação de regimes de enunciação sobre as práticas inclusivas, é mobilizado e mobiliza sutilmente a mecânica inclusiva movimentando a produção da diferença como estratégia de governo.

O professor responsável pela execução do AEE é um docente que se responsabiliza pela gestão de vida individual e coletiva da população escolar oportunizando “iguais” condições de participação e convívio com a diferença. A sua organização visa dar conta da anormalidade e, por isso a manutenção do campo de saber e poder da educação especial foi naturalmente aceita no interior das práticas educacionais inclusivas.

A escola então coloca em prática uma economia política que tem como objetivo governar mais, governando menos. Para tal, produz formas de docência, recursos de acessibilidade e pedagógicos com o intuito de gerir os processos inclusivos, essas inovações passam a ser garantias de inclusão e permanência do aluno dito anormal no ensino regular.

Buscando se adequar a realidade contemporânea das escolas não só os alunos do desvio são alvo de captura, mas os docentes que atuam no sistema educacional regular também, se não, principalmente estes, pois são eles que serão os responsáveis por gerar a energia que faz funcionar as engrenagens da política inclusiva.

Miller e Rose (1993, p. 82, apud TRAVERSINI, 2003, p. 42), afirmam sobre tecnologias de governo, que o termo é atribuído a “mecanismos através dos quais autoridades de vários tipos têm buscado moldar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e aspirações de outros, a fim de alcançar os objetivos que elas consideram desejáveis”. Com o AEE regras são configuradas, bem como metodologias, recursos pedagógicos e de acessibilidade, incitando a forma de agir de uma população escolar que é constantemente esquadrinhada, observada e mantida sob sofisticado controle, ou seja, que é governada.

Os modelos de organização das instituições escolares, juntamente, às orientações legais sobre o movimento inclusivo de direito de todos e de tolerância com as diferenças individuais, subjetivam alunos e professores a fazerem parte desta estratégia de governamentalidade.

Aliado a tecnologia de governo, também se fez necessário um docente que movimente técnicas e estratégias produtivas para o desenvolvimento de sujeitos que se alinhem as condutas inclusivas, para tal esse professor deve operar com técnicas de vigilância e controle no processo de normalização. Assim o professor do AEE

se torna peça fundamental na lógica inclusiva e um alvo interessante para a lógica neoliberal, pois além de colocar em funcionamento estratégias de governo, é alvo delas.

Ao determinar um professor para o AEE, as legislações vigentes produzem determinadas formas de docência, diferenciando o professor que atua com inclusão na sala de aula e o professor que atua com inclusão na sala de recursos multifuncional. Exemplo disso justifica-se no excerto (BRASIL, 2009), que localiza quem é o professor do AEE e quais competências este deve efetivar no seu cotidiano escolar:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Através de competências pedagógicas os professores do AEE garantem o exercício do governo dos seus alunos tanto dentro da sala de recursos multifuncional como em todos os outros espaços

da escola, “dividindo” responsabilidades com os demais professores das salas regulares, os familiares dos alunos, profissionais de áreas da saúde, assistência social e qualquer outra que se fizer necessária para a plena promoção do processo inclusivo.

Nesse sentido, os discursos inclusivos, suscitados pelas políticas públicas, manifestam estratégias que conduzem os sujeitos docentes para uma conduta que confirme a efetivação de uma escola para “todos”, contudo, esse docente especializado deve desenvolver ações que eliminem a diferença dos espaços escolares regulares. Para eliminar essa diferença, esse professor precisa estar em constante busca por novos conhecimentos, novas condutas e novos investimentos.

Além de governar sujeitos, as ações governamentais incitam docentes a investirem em si mesmos. O docente torna-se então seu próprio capital, que tem como objetivo, cada vez mais, o investimento em si mesmo, para produzir e acumular capital humano suficiente e manter-se ativo nas dimensões produtivas da sociedade, uma produção condicionada pela concorrência.

O empreendedorismo a que somos subjetivados por meio dos discursos neoliberais está estritamente ligado a um dispositivo de governo. Essas recorrências discursivas são dirigidas nas/pelas políticas educacionais, apontam a propagação do empreendedorismo nos meios escolares, mas principalmente no que tange a formação de professores para o AEE. Com a institucionalização dos serviços de educação especial nas escolares regulares, julga-se necessário uma demanda de profissionais capacitados para atuar com os processos inclusivos.

Nessa lógica, toma-se a governamentalidade como uma ferramenta que intervém de forma significativa na condução da conduta e na subjetivação de docentes envolvidos com o AEE nas escolas regulares, uma vez que, para essa prática política é necessário a estruturação de técnicas de conduta e governo, sendo assim “a capacitação e a formação educacional e profissional dos indivíduos aparece aqui como elemento estratégico a ser investido por essa nova modalidade de governamentalidade” (GADELHA, 2009, p. 177).

O fundamento de haver essa condução de condutas docentes tem raízes na orientação política neoliberal, que indica aos governados diferentes códigos de postura e saberes a serem adquiridos e colocados

em prática nos meios escolares regulares.

Nesse sentido, a política de formação docente para o AEE tem como objetivo disponibilizar ao professor que está inserido na rede regular, investimentos de poder, que permitem a esse professor governar as condutas, inclusive, garantem a sua autocondução, trazendo a tona o *Homo economicus*.

Um homem é eminentemente governável. Se é governável, significa que está articulado à lei. Dele se esperam outras ações sobre o meio; esperam-se ações capazes de auto condução e de autogestão. Ao se dirigir (a si próprio) e estando imerso nas redes que o constituíram, tenderá a agir da mesma maneira sobre a conduta e os desejos dos outros. Tais condutas serão sempre legítimas para o próprio Estado que as criou, possibilitou, inventou. A competição instaurada entre indivíduos formados nessa ordem estruturante é uma das estratégias para que a dispersão não ocorra e para que o perigo da multiplicidade seja transformado em risco controlável (LOPES, 2009, p. 126).

Ao governar ou ser autogovernado o docente do AEE está exposto a determinados saberes e condutas que são preponderantes para sua adequada atuação, por isso ele necessita de táticas, procedimentos e estratégias que lhe permitam exercer essa forma de poder nas escolas. Nesse sentido, a formação continuada para o AEE é um investimento no capital humano que fomenta a concorrência.

Nesse panorama o empreendedorismo ganha força no discurso neoliberal, pois um sujeito disposto a concorrer na dinâmica de mercado, necessita estar constantemente buscando mais conhecimento, investindo em si, otimizando sua prática pedagógica e empresariando sua própria conduta. A formação de professores como um dispositivo de governamentalidade neoliberal, trabalha na gestão de um “indivíduo-microempresa: Você S/A” (GADELHA, 2009, p. 177) que é “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Ainda pensando na articulação que o professor do AEE deve garantir nos meios escolares, além de incluir o aluno e a comunidade escolar como um todo nos processos inclusivos e, conseqüentemente, no jogo do consumo e participação, deve possibilitar o funcionamento

da expansão da racionalidade política e econômica em parceria com diferentes profissionais, de diferentes áreas, detentores de diferentes saberes. Conforme o art. 9º da Resolução nº 4:

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, s/p).

Já na Política Nacional de Educação Especial, à Perspectiva da Educação Inclusiva:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008 p. 11).

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a 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, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p. 12).

Destacam-se as condições de organização do trabalho do docente do AEE, é possível entender que as políticas de inclusão incitam a participação de uma rede de apoio e saberes bastante ampla para o funcionamento da lógica inclusiva. Este docente então é um instrumento de propagação de propostas inclusivas e, para isso, ele precisa se apropriar de novos e diversos conhecimentos, para assim desenvolver ações que controlem e previnam o risco nas escolas, bem como para seu constante aperfeiçoamento.

## CONCLUSÃO

A formação em AEE é percebida como o investimento de ações e procedimentos de poder, voltadas para o governo de uma população. A cultura empreendedora se apoia num conjunto de saberes que estão estrategicamente articulados à governamentalidade e, nesse cenário, o professor do AEE se torna aliado das políticas educacionais especiais, que orientam a forma de atuação deste e sua responsabilização sobre a condução das condutas.

As políticas inclusivas são condições de possibilidade para a formação docente para o AEE. Este, que age como tecnologia de governo, suscita a produção de professores que tem como objetivo agregar saberes para a melhor prática de condução da conduta.

Sendo assim, a formação de professores é tomada como dispositivo de governamentalidade, pois a responsabilização do processo inclusivo recai sobre os professores do AEE, suscitando que sejam docentes autônomos e flexíveis. Com isso, o empreendedorismo é a engrenagem que potencializa o discurso de formação docente no campo do AEE, pois está se torna uma atividade empresarial que é regulada pela concorrência entre os próprios docentes por saberes e, então, poderes voltados às práticas inclusivas.

Neste contexto neoliberal, o docente tem a liberdade de escolher quais investimentos vai realizar, ou seja, ele regula sua própria conduta. Sendo assim, aí se apresenta a produtividade das ações das políticas públicas sobre a gestão formativa destes, mas Foucault (2008, p. 311) pergunta: esse *Homo economicus* “produz o quê? Pois bem, produz simplesmente sua própria satisfação. E deve-se considerar o consumo como uma atividade empresarial pela qual o indivíduo, a partir de certo capital de que dispõe, vai produzir [...] sua própria satisfação”.

Ao consumir uma educação empreendedora, o docente se torna produtor de uma racionalidade política e econômica, por isso, professores que são empreendedores de si, garantem a valorização do mercado. E o sucesso do processo educacional inclusivo se deve ao resultado do investimento feito sobre a formação de professores para atuação em AEE.




## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB N. 4/2009.** Institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CNB, 2009.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº: 13 de 2009.** Brasília: MEC: 2009a.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611de 2011.** Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. **Censo da Educação Básica 2013.** Inep. Brasília 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2014/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_edu\\_basica\\_022014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf)> Acesso em: 25 fev. 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008b. - (Coleção tópicos)
- FOUCAULT, Michel. **Os anormais:** curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010. - (Coleção Obras de Michel Foucault).
- GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Revista Educação & Realidade**, 34(2). p. 171-186 maio/ago 2009.
- LASTA, L. L.; HILLESHEIM, B. Políticas públicas de inclusão escolar: a produção e o gerenciamento do anormal. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Org.). **Políticas de inclusão:** gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.
- LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial.** 2003. 200 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- OKSALA, Johanna. **Como Ler Foucault.** Tradução Maria Luiza X. de A. Borges; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva - Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- ROOS, Ana Paula. Sobre a (in) governamentalidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- THOMA, A. S. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da surdez II:** espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

---

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária: o** governo de todos e de cada um. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TRAVERSINI, C.S.; BELLO, S.E.L. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, 34(2). p. 135-152 maio/ago 2009.



# **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EXPERIÊNCIA COM A EAD**

---

**Botega,  
Márcia Palma**

---

**Trevisan,  
Patrícia Farias  
Fantinel**

---

**Rios,  
Valquíria Maria da  
Silva**



A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN), Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), cujos artigos 80 e 87 referem-se à educação a distância, foram promulgados uma série de atos normativos, demarcando assim um processo de reconhecimento dessa modalidade de ensino no Brasil.

Acreditamos que a formação de professores em Atendimento Educacional Especializado (AEE) ganha um novo espaço de discussão com a emancipação da Educação a Distância (EAD) no que tange à formação do professor da sala de recursos multifuncionais na educação contemporânea e que a formação nessa modalidade de ensino atenda a geração de professores que querem aprender de modo diferente e de maneira autônoma.

Diante disso, propomos discutir aqui nesse espaço as contribuições da Educação a Distância, por meio do Curso de Aperfeiçoamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS - Brasil. Os resultados apresentados são oriundos das experiências com duas turmas da oitava edição deste curso, que envolveu professores em formação de todas as regiões brasileiras, professor pesquisador e duas professoras tutoras, no ano de 2013.

Para efeito de consolidação desse estudo articulamos as questões teóricas que embasam o trabalho com os materiais empíricos coletados nas ferramentas disponíveis pelo ambiente Moodle, a fim de responder o seguinte problema: Quais as contribuições da EAD na formação dos professores do AEE, por meio do curso AEE-UFSM?

Decorrente do exposto, esperamos que as contribuições refletidas e propostas por esse trabalho possam ajudar na construção de histórias daqueles que têm a finalidade de ressignificar suas formações a partir da Educação a Distância.

### **Contribuições da EAD na formação dos professores**

A presente pesquisa mostra que a formação dos professores para o AEE, por meio do curso AEE, transcende o modelo de currículo defendido pela escola tradicional em que currículo é visto como um produto elaborado por especialistas, a partir de diretrizes, visando uma programação das atividades de ensino que levam os estudantes a

atingir comportamentos desejados e pré-determinados (TREVISAN, 2008). Essa escola trata apenas de como planejar um currículo tecnicamente e elimina a visão multidimensional e complexa da educação.

Afirmamos isso, porque nessa pesquisa, percebemos que currículo desenvolvido pelo curso AEE-UFSM, na modalidade EAD, não trabalha apenas com o conhecimento escolar, mas com diferentes questões sociológicas, culturais, políticas e epistemológicas. Este currículo tem uma maior complexidade como forma de contrapor-se às ideias de cunho newtoniano-cartesiano e ao currículo tradicional, porque é um currículo construído a partir do contexto professores em formação, das escolas que eles trabalham em suas localidades, das salas multifuncionais que conhecem, levando em conta a participação desses professores e as suas intenções.

Vimos que no Curso AEE são criados espaços (aula ao vivo, chats, fóruns, mensagens e wikis) adequados para que os professores em formação realizem suas próprias construções e reconstruções, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, suas experiências, exerçam, enfim, a capacidade de serem agentes da sua formação, juntamente com o professor e os tutores das turmas.

Diante disso, propomos discutir aqui nesse espaço as contribuições da educação a distância, por meio do Curso de Aperfeiçoamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS - Brasil. Os resultados apresentados aqui são oriundos das experiências com duas turmas da oitava edição deste curso, que envolveu professores em formação de todas as regiões brasileiras e neste estudo são identificados pelas letras iniciais de seus nomes, professor pesquisador I e duas tutoras, no ano de dois mil e treze. Isso foi visto, na fala da professora em formação M.D.C.O:

*A EAD possibilita mais alternativas de aprendizagens, uma vez que ela disponibiliza uma variedade de recursos, entre eles podemos citar: material impresso, aula ao vivo, fórum avaliativo e interativo, wikis, entre outras. O que requer de nós professores a necessidade de sabermos utilizar a Tecnologia Assistiva. Ou seja, a inclusão do próprio professor às novas tecnologias utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, temos a interação dos professores cursistas, professor formador e tutor, imprescindível para a aquisição de novos conhecimentos.*

Observamos que o currículo que é mostrado de forma explícita ou não nas ferramentas do ambiente virtual, faz ser o que os sujeitos envolvidos são (professor, tutores e professores em formação), por isso ele é muito mais que uma questão cognitiva ou uma construção do conhecimento entre eles.

Na fala da professora em formação M.D.C.O, vimos que o currículo desenvolvido pelo Curso AEE promove um processo dialógico entre os sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória cultural, as diferenças, as identidades, as experiências de vida de seus membros, considera a escola como ponto de partida e de chegada para a construção de um processo educacional interdisciplinar, não se preocupando em elaborar simplesmente um currículo que nada mais era do que a transmissão de lista de conteúdos impostos pelos sistemas de educação.

Percebemos que para a construção deste currículo crítico, os professores em formação exploram, conhecem melhor as novas tecnologias e fazem uso das mesmas, durante o próprio processo de formação no Curso de AEE, uma vez que a maioria desses professores não têm experiência anterior na EAD. Essa constatação é visível na fala da professora em formação S.L:

*[...] vivenciei, nesse momento, experiências na EAD na condição de estudante, construí trajetórias em que me angustiei me surpreendi, me desafiei diante do novo, me confortei á medida que havia diálogos com os colegas, tutores, professores e autores, errei e acertei.*

Compreendemos que o “conforto” que a professora refere-se, só foi possível, porque professor e tutores disponibilizam um período de adaptação, tempo para transitar nas novas tecnologias, promovem a mediação do professor e tutores quanto ao uso das ferramentas dos seus alunos, disponibilizam o acesso ao tutorial do aluno e o trabalho coletivo com os colegas.

Diante do desenvolvimento desse currículo e do conhecimento das novas tecnologias, elencamos e discutimos sete contribuições da EAD na construção desse currículo de curso de formação de professores de AEE.

Primeiro, sabemos que a EAD oferece ambiente de ensino e aprendizagem que leva o professor em formação, a estudar, a ter curiosidade, a ser criativo, a ser pesquisador e a participar

fundamentalmente do desejo de aprender cada vez mais sobre a profissão do professor do AEE, com o uso das ferramentas que esta modalidade de ensino dispõe. Para esse contexto, trouxemos a fala da professora em formação:

*Acredito que só buscando novos conhecimentos e abrindo novos olhares para a inclusão poderemos melhorar nosso trabalho como profissionais e contribuir com o desenvolvimento de muitas crianças que estão chegando às escolas. A educação a distância é uma ferramenta de aprendizagem que possibilita a nós professores a interação com diferentes educadores separados pela distância, mas unidos pelo ambiente virtual. Além disso, possibilita a formação continuada em AEE, tão necessária para a nossa prática pedagógica. (S.S.C.S.).*

Observa-se na EAD a contemplação das dimensões de formação e esta se torna habilitadora para o trabalho no Atendimento Educacional Especializado. A formação de professores para atuarem na Educação Especial, é encontrada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a 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, os 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 da 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, 2008, p.17-8).

Para o professor em formação construir conhecimento na modalidade EAD, é necessário uma formação que contemple a inclusão de metodologias educacionais que ajudem os mesmos a aprender e desenvolver suas capacidades. Cada sujeito possui suas concepções de ser professor, tomando-se como base os saberes docentes produzidos e

constituídos a partir da produção e atuação como professores autores. Observa-se isto na fala da aluna E. M. F.:

*Acredito que os professores devem participar de cursos de formação a distância regularmente, como meio de aperfeiçoamento profissional. Não há aprendizagem efetiva somente nos cursos totalmente presenciais, há outras possibilidades de se aprender fora do contexto de sala de aula, mesmo que no ensino a distância, desde que o aluno tenha um comprometimento com as tarefas, nas atividades propostas pelos professores das instituições de ensino a distância e interação com os colegas, professores, tutores e uso de vários recursos tecnológicos*

Nesse sentido, podemos dizer que a EAD é capaz de proporcionar aos profissionais o acesso ao conhecimento sem que eles tenham que se deslocar fisicamente até uma sala de aula, ou seja, uma instituição de ensino. O aluno tem a oportunidade de estudar no tempo em que estiver disponível, ocorre então a:

Flexibilidade - Ausência de rigidez quanto a tempo, lugar e ritmo das aulas. Permite combinar estudo e trabalho, podendo o aluno permanecer no ambiente profissional, cultural ou familiar, proporcionando uma formação fora do contexto da sala de aula (SILUK. 2006, p.3).

A segunda contribuição que elencamos é que o curso de formação em EAD não é engessado, pronto e acabado e não acontece de forma individual; pelo contrário, ele ocorre por meio da interação com os colegas, professores ou tutores, via ambiente virtual, nas atividades síncronas, por exemplo, nos bate-papos, bem como nas atividades assíncronas, tais como fórum de discussão, leituras e produção das análises de cada conhecimento que contribua com a formação do ser professor de AEE, no que tange ao ensinar, ao aprender, ao se relacionar, ao educar e ao contexto da educação e essas interações diferenciam a cada turma e a cada curso. Nesse contexto, a professora em formação C. R.O. afirma que:

*Ao professor de AEE cabe complementar e suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam a sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns de ensino regular. As funções do professor de AEE são abertas á articulação com atividades desenvolvidas pelo professor, coordenador pedagógico, diretores,*



*contribuição dos profissionais responsáveis pelo atendimento clínico ou de uma equipe multidisciplinar de profissionais, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. Frente a essa imensa responsabilidade atribuída ao professor da AEE encontramos a EAD que auxilia na formação desses professores, de forma objetiva, clara, enriquecedora e disponível a vários lugares independente de tempo e distância. É uma forma acessível e disponível para a formação e qualificação do profissional do AEE, auxiliando no trabalho do professor através das trocas de experiência entre os participantes do curso.*

A terceira contribuição é que as experiências em EAD fazem com que os professores em formação possam construir conhecimento num ambiente virtual que dá condições para que aconteça apropriações de conteúdo relevante, significativo e ilimitado e isso contribui para que os professores estejam no AEE preparados para os desafios do mundo das incertezas, como mostra o professor em formação M.E.S:

*Certamente os professores que atuam nas Salas de Recursos multifuncionais são beneficiados com o curso de atendimento educacional especializado (AEE), pois o curso prepara e tira incertezas de como agir mediante cada necessidade que possam ter no atendimento que estabelecem na sala, ainda mais pela fundamentação teórica e organização do Curso, o qual abrange as mais variadas necessidades que possam ter nossos alunos. O Sistema de Ensino EAD tem sua importância na eficácia da aprendizagem e na proximidade da realidade do aluno. Apesar de ser realizado de forma virtual, atende as necessidades que sentimos frente aos alunos com necessidades educativas especiais, e as atividades são realizadas conforme tempo disponível de cada professor. O que em muito contribui para o processo formativo deste, sem deixar a devida assistência, pois conta com o suporte técnico, materiais para leituras de qualidade com o suporte pedagógico dos professores e tutores de cada turma. Os fóruns de discussão, e vídeo conferências são uma oportunidade de ampliação de conhecimentos e pela troca de experiências. Enfim, a junção da importância da Formação em Atendimento Especializado e a estrutura do Ensino EAD serve perfeitamente para o crescimento profissional dos professores assim como se efetiva como um compromisso social da Universidade, do Governo e demais Instituições com as crianças e adolescentes com Necessidade Educacionais Especiais, beneficiados pela formação de seus professores.*

A fala do professor em formação acima explicita muito bem o compromisso da educação a distância: o suporte pedagógico dos professores formadores e tutores mediando a ação sistemática e

conjunta de diversos recursos didáticos e apoiando os alunos nas atividades, possibilitando, assim, a interação e a aprendizagem independente e flexível.

Segundo Siluk:

[...] Interagir e comunicar por meio de tecnologias dá condições ao aluno de ter controle de sua aprendizagem. O conhecimento não lhe é passado como um produto pronto. O aluno interage com o meio, com seus colegas, com o professor, utilizando as mais variadas tecnologias (síncronas e assíncronas), sendo que as possíveis interações são mediadas pelo professor, que interferirá no processo (2011, p.13).

Quarto ponto que salientamos é que as experiências em EAD no curso de AEE levam os professores em formação a construir conhecimentos a partir de temas atuais, pelo acesso e disponibilidade, com rapidez, de diferentes fontes de pesquisas (sites, aula ao vivo, blogs, e-books, artigos, caderno didático produzido pelo próprio curso, entre outros) e articulação dessas com os conhecimentos das diversas disciplinas, possibilitando assim, a construção e atuação de um currículo como um processo de investigação contínuo e crítico, de construção de conhecimento que fornece explicações aos questionamentos e às problematizações das realidades sociais, oriundas da profissão do professor da sala de recursos multifuncional de acordo com o seu tempo, lugar e ritmo.

Observamos que a EAD permite gerar diferentes contribuições ao AEE, pela promoção de variados diálogos e pelas inúmeras possibilidades de pesquisa a diferentes fontes. Vimos durante o Curso de AEE, professores em formação, professor e tutores conectados, interagindo com professores de diferentes cidades, pesquisadores da área, professores conteudistas (que elaboram material didático para o curso), realidades parecidas e diferentes, redimensionando sua compreensão da realidade em um ambiente de aprendizagem interativa e colaborativa.

Conforme Lévy (1999), com a comunicação entre grupos, a memória comum emerge das interações entre os participantes. Utilizando o correio eletrônico, chats e ferramentas específicas de ambientes de aprendizagem à distância, os estudantes e professores podem comunicar-se síncrona e assincronamente, em qualquer ambiente, ampliando e redimensionando a noção de tempo e espaço, no processo educacional.

A professora L.S.R.C diz que:

*Uma grande vantagem dos cursos EAD, principalmente para os profissionais da educação, é a autonomia que o aluno tem para estruturar seus períodos diários de estudo adequando-se às ferramentas adotadas pela instituição escolhida. Além disso, a disponibilidade de várias ferramentas no ambiente de aprendizagem (Moodle) facilita a construção do conhecimento pedagógico do professor. Acredito que a modalidade de ensino é muito significativa, principalmente na formação de professores em AEE, pois necessitamos estar atualizados e capacitados para atender às exigências da sociedade e do nosso público alvo, e muitas vezes não temos acesso dessa formação em nossa cidade ou estado, tendo que abrimos mão dessas formações ou nos deslocar para outra região, o que demanda tempo, que não temos e um gasto excessivo para a manutenção do curso. Por acreditar nessa modalidade de ensino, pois já fiz curso de pós graduação e extensão a distancia, é que mais uma vez dedicarei meu tempo nessa formação que para mim é de grande valia, devido à temática discutida e a instituição escolhida.*

Conforme (SILUK; PAVÃO, 2012) a EAD possibilita o desenvolvimento pessoal e contribui para assimilação e ampliação da cultura historicamente construída e acumulada pela humanidade, de forma que cada indivíduo possa determinar o tempo, o curso, o local e os objetivos da educação proposta.

Quinto ponto elencado é que os professores em formação que têm experiência com a EAD desenvolvem durante a realização do curso de aperfeiçoamento a iniciativa, as atitudes, os interesses e o desejo de aprender e com certeza estas habilidades transcenderão para o cotidiano da sala de recursos, como mostra a professora em formação A. G. B.:

*Para que as crianças sejam bem atendidas todos os profissionais devem ter conhecimentos básicos para que possam auxiliá-las, e os cursos EAD tem dado esta grande possibilidade de estudos para quem tem empecilhos para estudar.*

Atualmente no meio escolar com a implementação das tecnologias, os professores são influenciados em diversos aspectos, seja na sua prática pedagógica, seja na maneira de refletir sobre o saber fazer. Assim, uma reflexão a ser feita, é sobre a formação e a prática do docente no contexto atual, pois esta formação representa um grande desafio.

Quando analisamos as possibilidades da EAD na formação de

professores, encontramos Belloni (2010) que defende a Educação à Distância para a formação de professores no Brasil, porque acredita nas possibilidades educativas que integra as Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC's), bem como possibilita a ampla abrangência territorial que alcança.

O sexto ponto, tão importante quantos os outros já citados, é que o Curso AEE, através da EAD, possibilitou ultrapassar a barreira das distâncias geográficas, sociais, econômicas e culturais, isto é possível perceber na afirmação da professora em formação A.B: “Eu trabalho em dois municípios próximos a minha cidade. Cada um deles têm uma realidade diferenciada” e na fala de A.N. “Trabalho na cidade de Taboão da Serra, São Paulo na EMEF Vinicius de Moraes na qual temos cerca de 1000 alunos matriculados do 1º ao 5º ano”.

Para Nogueira (1996), a EAD proporciona ao próprio professor em formação a organização do seu tempo de estudo, sem limitações físicas. O professor em formação precisa estar comprometido com a disciplina e organização do seu tempo e espaço de trabalho, para que se legitime uma construção de conhecimento fundamentada na educação contemporânea.

O sétimo ponto a ser discutido a partir dos dados coletados nessa pesquisa refere-se ao trabalho colaborativo entre os sujeitos envolvidos, pois a equipe (professora, tutoras e alunos) tomou decisões conforme suas possibilidades e suas necessidades, permitindo estabelecer múltiplas e mútuas relações, atribuindo-lhes um novo sentido que ultrapassa a compreensão individual. Isso foi observado durante as ações propostas pela professora e tutoras das turmas, tais como: conhecer, discutir, refletir, dialogar, escutar, problematizar, contextualizar, atuar e se relacionar dialogicamente diante das realidades sociais em que estavam inseridos como sujeitos participativos e atuantes, a fim de transformar criticamente a realidade em que vivenciam em suas localidades.

Diante da realidade vivenciada e das reflexões feitas sobre essa realidade, constatamos que o trabalho colaborativo, propiciado pela EAD, implica em andar juntos, participar do proposto pela equipe, ceder, conquistar e ampliar os espaços, dividir as alegrias, as certezas, as possibilidades, as angústias, as dificuldades e as incertezas, em nome de um trabalho pedagógico que contribua com aprendizagem de todos os envolvidos e de transformação das práticas educativas. As falas das professoras em formação demonstram esse trabalho colaborativo:

*Neste meu primeiro curso de Educação à Distância, percebi que a ação colaborativa e cooperativa é fundamental pela riqueza das reflexões, pelas trocas de experiência que impulsionam o conhecimento e o desenvolvimento. A troca entre os participantes, professora e tutora foi fundamental para uma visão mais crítica da inclusão (S.C.).*

*A partir do curso do AEE (Atendimento Educacional Especializado) pretendo realizar e me aprimorar mais na área utilizando todo o conhecimento adquirido e ampliando ainda mais o leque de informações e contribuindo juntamente com outros profissionais para valorizar as crianças especiais e apresentar novos materiais e novas tecnologias, trabalhando com um currículo ainda mais diferenciado e apropriado para cada criança. Desta maneira observando, conversando com outros profissionais e os pais procurando formas mais adequadas para sanar os possíveis problemas ou as dificuldades que venham ocorrer em nosso dia a dia (A.T).*

Para esse contexto, Nascimento (1998) diz que o trabalho colaborativo é uma possibilidade de fortalecimento profissional por parte dos educadores, é o resgate do poder profissional, na medida em que consideramos a força da coletividade. Outro ponto que destacamos, foi o Curso do AEE promove uma prática investigativa, como é possível observar na fala de A.N.:

*Acredito que os subsídios teóricos adquiridos no curso me possibilitaram conhecer e propor ações facilitadoras da aprendizagem e desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na minha prática pedagógica, tanto no ensino regular, como no AEE, caso venha a atuar nesta modalidade de ensino. Com esse novo olhar quero multiplicar, trocar experiências, refletir e organizar ações inclusivas na escola onde trabalho. [...] O curso foi muito importante para minha formação, penso em intensificar em minha escola o planejamento e a organização de oficinas inclusivas para pais e professores oportunizando reflexões, observações, estudos, palestras, encontros com o objetivo de ver e rever conceitos que busquem a verdadeira inclusão.*

A esse respeito, Freire (1996, p. 46) diz que “os sujeitos envolvidos no processo educacional, não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Percebemos que o Curso de AEE busca dialogar com os professores em formação, com o conhecimento, articular a teoria com a vivência dos sujeitos envolvidos (professores em formação, professor e tutores), problematizar os saberes de acordo com a realidade vivenciada e

promover críticas sociais e transformações sociais da realidade.

## CONCLUSÃO

O processo formativo docente vivenciado com a EAD é um percurso que oferece condições para responder a desafios do contexto escolar, da docência e do ser professor, pois a condição de educador em formação com a experiência em EAD dá condições de ser capaz de aprender a aprender e redescobrir o fazer, de maneira flexível, respeitando a sua autonomia e o seu ritmo de aprendizagem, tornando-o consciente de auto formação.

Vimos que, a partir do nosso objeto de estudo, o curso do AEE-UFSM, a discussão curricular no âmbito de um curso de formação mediado pela educação à distância considera professor em formação um autor e ator de seu próprio conhecimento mediado pela professor e tutores, com as ferramentas que o ambiente virtual disponibiliza.

O curso AEE utiliza o apoio das novas tecnologias, com o avanço da internet, criam-se os ambientes colaborativos e integradores, que construíram alicerces de uma aprendizagem cooperativa, pública e em constante processo de modernização e atualização.

Percebemos que, como as diversas ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais, como o bate-papo, blogs, aula ao vivo, fóruns, wikis e redes sociais facilitam a interação entre pessoas de diferentes lugares do Brasil. Neste contexto, essas ferramentas estão à disposição dos professores em formação para interagir e motivar aqueles que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Podemos dizer que o curso de formação de professores em EAD transcende o currículo no discurso da escola tradicional – que se baseia em um currículo técnico – e legitima um currículo crítico que considera as experiências e o referencial histórico que os estudantes têm construído, sem desconsiderar as interfaces com a(s) cultura(s) e a(s) realidade(s) dos estudantes, do professor, do (es) tutor(ES).

O aproveitamento dos recursos oferecidos pelo ambiente Moodle (fóruns, chats, wiki, fóruns, mensagens) e principalmente as mediações diárias dos sujeitos envolvidos pelo ambiente Moodle, e os módulos nesse curso contribuíram para que os professores em formação pudessem construir conhecimentos no AEE de acordo

com a educação contemporânea e, pudessem também vivenciar no respectivo momento de suas trajetórias formativas, as múltiplas experiências oriundas de teorias e de pesquisadores que legitimam o processo educacional no Atendimento Educacional Especializado.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza, Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (Orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: eduFSCar, 2010.

BRASIL. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2013.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**- Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1996.

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. São Paulo: editora 34, 1996.

NASCIMENTO, C. R. **Esclarecimento e Fortalecimento do Professor**: vivência num programa de investigação-ação educacional emancipatória num Curso Normal da rede pública estadual da Santa Catarina. Dissertação de Mestrado, UFSM/CE/PPGE, Santa Maria, RS, 1998.

NOGUEIRA, L. L. Educação à distância. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo: Moderna, a. II, n.5, p.34-9, jan./abr. 1996.


SILUK, Ana Cláudia Pavão. Educação a Distância. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado**. (Org.) Santa Maria, UFSM, 2011.

SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, S. M. O. A Formação de Professores a Distância: ser Professor na Contemporaneidade - Deveres e Fazeres na Educação Especial. In: Ana Cláudia Pavão Siluk. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a Prática Pedagógica. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012, p. 16-31.

TREVISAN, P. F. F. **Ensino de conceitos científicos para estudantes surdos**: construção e implementação de um software educacional. Manaus - UEA, 2008. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia), Universidade do Estado do Amazonas, 2008.







**ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO:  
INSTITUCIONALIZAÇÃO  
OU EMANCIPAÇÃO DO  
ALUNO COMO  
SUJEITO APRENDENTE/  
ENSINANTE?**

---

**Paim,  
Valéria**

A educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros e está assegurada por uma legislação, na qual são apresentadas diferentes modalidades de ensino. Entre estas, está a educação especial, que começa a figurar entre as políticas educacionais desde a primeira metade do século XX. Nas últimas décadas, as novas legislações que amparam os alunos deficientes vêm sendo revistas.

Atualmente, as políticas educacionais brasileiras normatizam que a educação deve ser inclusiva e o ensino deve ser universalizado, para que todos os sujeitos em idade escolar tenham acesso à educação. Uma das últimas determinações do governo federal com estas características foi à inserção de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação em classes regulares de ensino.

Com a inclusão destes alunos no ensino regular surgiu à necessidade de garantir qualidade de ensino e de acesso de esses sujeitos nestes espaços. E, como forma de “minimizar” estas necessidades, o governo federal propôs um documento com as “Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 278-84)”.

Em linhas gerais, este documento institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o qual tem o objetivo de atender as necessidades educacionais desses alunos, bem como, garantir a qualidade do ensino por meio de um trabalho paralelo ao de sala de aula e em conjunto com os professores do ensino regular.

A função do AEE, em síntese, é complementar as atividades do ensino regular, por meio de atendimentos em um turno oposto ao horário escolar e o que norteia as ações dos profissionais são as necessidades que surgem na sala de aula regular. Nesse sentido, a proposta dos atendimentos é melhorar a qualidade do processo educacional, atuando, justamente, nas especificidades de aprendizado de cada aluno. Tal serviço é realizado em parceria entre os professores e o professor responsável pelo AEE.

A partir destas considerações, esse artigo, parte de um estudo teórico, tem por objetivo geral entender as orientações propostas no documento que normatiza o Atendimento Educacional Especializado à luz do conceito de ensinante/aprendente. Ou seja, pretendemos fazer uma análise das “Diretrizes operacionais para o Atendimento

Educacional Especializado na Educação Básica” (BRASIL, 2009) a partir do conceito de sujeito da Psicopedagogia.

A partir desta análise do documento que regulamenta as AEE's, também pretendemos entender se as orientações propostas, de fato, melhoram a qualidade de ensino; possibilitam a autonomia desses sujeitos incluídos; ou, se funcionam como uma forma de institucionalizar a qualidade de ensino.

Para contemplar essa proposta utilizamos como referencial teórico os conceitos de sujeito autor, e ensinante/aprendente, de Fernández (2001). Nessa perspectiva, a autora delimita a noção de sujeito na perspectiva da psicopedagogia, o qual, em linhas gerais, é entendido como autor do pensamento. E, as posições de ensinante/aprendente estão relacionadas à noção de sujeito, pois são subjetivas, simultâneas e estão presentes em todo o vínculo. No decorrer do nosso estudo delimitaremos estes termos.

O presente trabalho surgiu em decorrência da reflexão sobre o papel do AEE nas escolas, pois entendemos que se trata de uma política recente e, portanto, ainda há muitas divergências sobre o tema. Nesse sentido pensamos que é importante compreender a abrangência dos AEE na formação do aluno deficiente, para que estes atendimentos, de fato, proporcionem uma qualidade no processo de inclusão destes alunos. Ressaltamos que, nosso entendimento sobre inclusão é a partir de uma ótica de emancipação do aluno deficiente, baseada na perspectiva da psicopedagogia.

## **Noções preliminares**

A fim de aclarar algumas noções que serão pertinentes para desenvolver a nossa tese, explanaremos, nos itens seguintes, os conceitos de sujeito autor, ensinante/aprendente e sujeito aprendente

### **Sujeito autor**

A noção de sujeito autor surgiu em pesquisas realizadas na Argentina sobre fracasso escolar, se este aspecto não se limitava aos alunos com problemas de aprendizagem, o resultado do estudo implicou em uma mudança no modo de ensinar dos professores.

As transformações no ensino deveriam ocorrer em duas direções, por uma parte, os professores deveriam recuperar o seu prazer de aprender, e em consequência haveria uma modificação na modalidade de ensino. Por outra parte, os professores deveriam estimular os seus alunos a serem sujeitos pensantes, habilitados a aprender.

As mudanças surtiram efeito em alguns casos, porém houve outros, que mesmo com a modificação na situação educativa, continuavam com problemas de aprendizagem. Estes casos foram analisados em seus contextos familiares, e a partir de então foram estabelecidas as seguintes diferenças:

- fracasso escolar: o qual está relacionado com o sistema escolar;
- fracasso na aprendizagem: relacionado com a situação da criança e o seu meio familiar.

Também, observou-se que as intervenções psicopedagógicas, com o objetivo de “ressignificação da modalidade de aprendizagem da criança e a modificação dos posicionamentos ensinantes dos pais, podia-se superar por completo o problema que haviam manifestado” (FERNÁNDEZ, 2001, p.52). Em outras palavras, o atendimento psicopedagógico teve um papel fundamental no deslocamento do significado da aprendizagem da criança e da atitude ensinante dos pais.

### **Ensinante/aprendente**

As noções de ensinante/aprendente, de Fernández (2001), se referem a posições ocupadas pelos participantes do processo educativo. Estes espaços são simultâneos e envolvem um trabalho interdisciplinar, pois abrangem aspectos de distintas naturezas, não apenas relacionadas ao ensino e aprendizagem, mas também a questões emocionais, sociais e cognitivas.

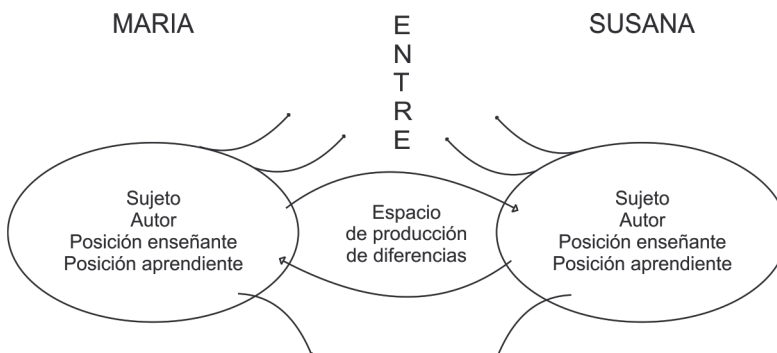
Ensinante e aprendente são dois conceitos que se referem a uma forma subjetiva de situar o indivíduo, com relação ao meio. Estes conceitos não são equivalentes a professor e aluno, e também não são determinados pela apenas pela experiência do meio.

O sujeito ensinante e aprendente compreende a ideia de sujeito autor da psicopedagogia, esta noção se refere às posições que indivíduo ocupa, simultaneamente, em todos os vínculos em que ele estabelece

não se limitando ao contexto escolar. Por isso, a psicopedagogia amplia-se e observa os posicionamentos subjetivos do indivíduo em qualquer vínculo que ele estabelece e como este se converte no sujeito autor do pensamento.

Nesse sentido o sujeito ensinante/aprendente se situa em um espaço “entre”, o qual possibilita a produção das diferenças. Ou seja, o espaço “entre” proporciona aos sujeitos a reflexão sobre si e sobre o outro, o que, em certa medida, possibilita uma emancipação do sujeito, não o prendendo a suas crenças e tampouco o tornando repetidor do discurso do outro. Observemos a Figura 1 que propõem uma ilustração sobre este espaço “entre”:

Figura 1: Espaço “entre” (FERNÁNDEZ, 2001, p.56).



### Sujeito aprendente

Decidir é uma consequência de eleger, mas quem decide pode fazê-lo partindo da certeza de que sua eleição é a única possível, ou partindo da certeza de que não há nada para eleger. Em ambos os casos, não se trabalha com autoria do pensamento, e quem toma essas atitudes não consegue aprender com sua própria experiência (FERNÁNDEZ, 2001, p.57).

Além deste posicionamento há outro, o qual a eleição e a decisão podem implicar na dúvida. Se, a partir das possibilidades se escolhe uma, mas não se anula as demais opções, e ao invés de conceber a escolha como a certa prefere observar o que ocorre. O resultado do processo de observação pode ser entendido como o “entre”, ou seja, o espaço em que o sujeito se converte em ensinante e aprendente, porque não impõem violentamente uma perspectiva, e, portanto, não delimita uma posição fixa entre a causa e a uma das possibilidades.

A constituição do sujeito aprendente se concretiza entre 3-4 anos. Neste momento a criança descobre que os outros não podem ler seu pensamento, que o sonho não acontece na realidade, e que é diferente falar de pensar. Por uma parte, este aspecto que feriu a construção de sua onipotência, e é posto em funcionamento constantemente para que o sujeito possa seguir aprendendo.

### **Sujeito ensinante**

A ideia da noção de sujeito ensinante coexistir com a de sujeito aprendente se deve à necessidade de estimular a autonomia do pensamento do indivíduo. Pois, nessas posições é possível considerar que algum conhecimento este sujeito possui, já que o conhecimento novo coloca em “movimento” os conhecimentos pré-existentes do sujeito e, desta forma, o sujeito se converte em autor do seu pensamento.

Ou seja, a ideia de sujeito ensinante parte do pressuposto que para que aprendamos algum conhecimento novo, de alguma forma, “narramos” sobre nossas experiências neste processo. Quando nos apropriamos de um novo saber o colocamos em “jogo” com os conhecimentos pré-existentes e isto emancipa o sujeito o convertendo em autor do pensamento.

### **Método: o paradigma indiciário**

O método utilizado na análise de nosso corpus é de natureza qualitativa. Uma vez que, nossa análise está ancorada na identificação das particularidades de uma determinada materialidade linguística. Também utilizamos pressupostos do paradigma indiciário – modelo epistemológico bastante usado em pesquisas qualitativas – que, de acordo com Ginzburg (1986, p. 151), surge no âmbito das ciências humanas no final do século XIX.

O paradigma indiciário pode ser explicado como um saber que investiga pistas, aparentemente irrelevantes, para descrever um objeto complexo. Estas aclarações não seriam possíveis sem a busca destes indícios. Desta forma, por meio de uma série de indicativos (marcas linguísticas), pretendemos (re)construir o esboço do ethos de tom

liberalista de Vargas Llosa (GINZBURG, 1986).

Com a finalidade de melhor estruturar nossas análises, caracterizadas pela leitura das orientações propostas no documento que normatiza o Atendimento Educacional Especializado à luz do conceito de ensinante/aprendente, estabelecemos uma segmentação para nossa investigação, que obedece aos seguintes aspectos:

a) em um primeiro momento, apresentamos um breve resumo da lei que regulamenta o AEE;

b) em um segundo momento, definimos as principais características dos atendimentos Educacionais Especializados;

c) em um terceiro momento, identificamos e descrevemos os elementos do sujeito de Psicopedagogia presente na regulamentação do AEE;

d) por último, de forma imbricada aos passos “b” e “c”, comentamos sobre relação entre o AEE e o sujeito da Psicopedagogia.

## **Discussões**

A lei que institucionaliza o Atendimento Educacional Especializado é nomeada como “Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado da Educação Básica, modalidade Educação Especial”, foi publicada no ano de 2009 (BRASIL, 2009). Em síntese, o AEE pode ser entendido como forma de complementar a modalidade da Educação Básica regular de ensino, o público alvo destes atendimentos são os alunos deficientes incluídos nestes espaços escolares.

Sobre esta diretriz também podemos afirmar que o AEE é transversal a todas as etapas da Educação Básica; é disponibilizado de acordo com as necessidades de cada instituição e de acordo com a organização das atividades de cada escola. Em cada situação, dependendo das necessidades do aluno deficiente, são articulados recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o objetivo de contemplar o ensino elementar.

Na sequência apresentamos quatro características do AEE, que entendemos fundamentais para o entendimento do documento a partir da ótica do sujeito autor, da Psicopedagogia:

1. os atendimentos são de acordo com as necessidades de cada

instituição;

2. devem ser integrados ao projeto político pedagógico da escola;

3. são entendidos como parte da Educação Especial;

4. a elaboração das características dos atendimentos é de competência dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais.

A partir das características apresentadas anteriormente podemos concluir que estas têm relação com a Psicopedagogia. A primeira característica pode ser relacionada a questão do contexto em que se trabalha com o sujeito, pois se os atendimentos são elaborados de acordo com as necessidades de cada instituição, nestes deve estar presente além das questões práticas do atendimento, questões sociais. Já que, o aprendizado envolve aspectos de distintas naturezas.

Com relação à segunda característica podemos entender que os atendimentos não devem ser propostos sem uma relação com o projeto político pedagógico, e, portanto, as características mais específicas destes devem ter relação estreita com os princípios éticos e filosóficos de cada instituição. Caso isto não se concretize, talvez, o aluno deficiente tenha dificuldade no processo de inclusão, pois as práticas desenvolvidas no atendimento não estarão em consonância com a ideologia da instituição.

A terceira característica é fundamental para esclarecer a importância dos AEE no processo de inclusão de alunos deficientes. Porque, os atendimentos podem ser entendidos como uma forma de minimizar as dificuldades no processo de inclusão destes alunos, e, desta forma são uma das ferramentas da Educação Especial, a qual deixou de isolar este público em escolas especiais e passou a integrá-los nas classes regulares, o que conseqüentemente, em um primeiro momento, gera dúvidas por parte dos envolvidos neste processo.

A quarta e última característica apresentada em nossa leitura do documento, justamente, trata da autonomia que as instituições possuem na elaboração das ações possíveis nos AEE. Entendemos que esta determinação fomenta a questão do atendimento relacionada às necessidades do contexto dos alunos incluídos, o que podemos inferir que os atendimentos têm relação estreita com as questões particulares destes indivíduos, muito mais que uma forma de adaptar conteúdos programáticos no currículo escolar, os atendimentos devem ser



focados nas particularidades de cada indivíduo, sempre visando torná-los sujeitos autores do pensamento.

## CONCLUSÃO

A partir das características apresentadas e das discussões teóricas apresentadas anteriormente sobre sujeito autor do pensamento, podemos entender que a ideia de relacionar os Atendimentos Educacionais Especializados com o sujeito da Psicopedagogia é uma alternativa viável para possibilitar qualidade no processo de ensino/aprendizagem de alunos incluídos. Porque, por meio de um trabalho psicopedagógico nos atendimentos é permitido identificar questões que vão além do diagnóstico deficiente do aluno.

Também podemos concluir que por um viés psicopedagógico é possível emancipar o aluno atuando na relação entre escola e o contexto de vida do aluno. Ativar os conhecimentos prévios deste indivíduo pode emancipá-lo em questões básicas da rotina diária dos indivíduos.

Por fim, ressaltamos que o viés Psicopedagógico proposto para leitura do AEE foi pensado como uma alternativa de tentar esclarecer o que pode ser realizado nos atendimentos. Acreditamos que o objetivo do AEE deve ser permeado pela ótica de emancipar o aluno, ou seja, deve possibilitar uma inclusão transversal, que não se limite apenas a questões burocráticas do espaço escolar. Pois, entendemos a função não apenas como forma de institucionalizar a qualidade do ensino, mas como uma ferramenta que proporcione qualidade de inclusão. Nesse sentido nos questionamos sobre o que é de fato a qualidade de ensino proposta no documento? Será que a diretriz proposta não se limita à adaptação do material didático? Em poucas palavras, nos perguntamos se o AEE viabiliza o que o documento propõe: qualidade de ensino para todos e qual qualidade é essa.

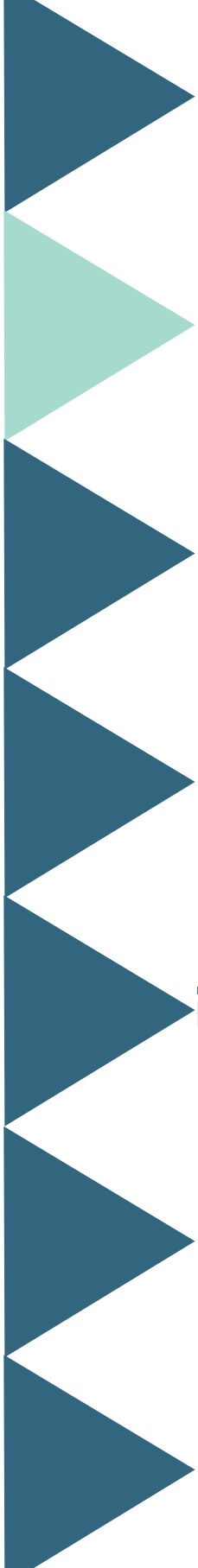
## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CEB N. 4/2009.** Institui diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CNB, 2009.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente** - análise das modalidades ensinantes com famílias, escolar e meios de comunicação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1986.





**A SIGNIFICAÇÃO  
DA APRENDIZAGEM  
A PARTIR DE  
EXPERIÊNCIAS VIVIDAS  
POR UM ALUNO COM  
SÍNDROME DE  
ASPERGER NO  
ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO (AEE)**

---

**Melgarejo,  
Renata Oliveira**

A atuação do Educador Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um complemento para que alunos com necessidades educacionais especiais sejam matriculados em turmas regulares, diminuindo barreiras e utilizando novas estratégias educacionais para facilitar a aprendizagem desses alunos, em especial, com déficit cognitivo.

O trabalho realizado neste ambiente foi direcionado para os interesses e necessidades do aluno, avaliando as questões cabíveis neste contexto.

A avaliação do atendimento educacional especializado, seja a inicial como a final, tem o objetivo de conhecer o ponto de partida e o de chegada do aluno, no processo de conhecimento. Para que se possa montar um plano de trabalho para esse atendimento, não é tão importante para o professor saber que o aluno “não sabe”, quanto saber o que ele já conhece de um dado assunto (BRASIL, 2006 p.24).

Portanto, os encontros evidenciarão o quanto se faz necessário a participação efetiva do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, sendo estimulado a pensar a partir da perspectiva da realidade e de suas experiências vividas.

A partir do diagnóstico do aluno, Síndrome de Asperger que, segundo DSM-IV, faz parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), se caracterizando por ser um grupo de transtornos definidos por déficits no comportamento, dificuldade com mudanças, dificuldade de interação social, falta de empatia, interpretação muito literal da linguagem (APA, 2002). No entanto, isso pode ser conciliado com o desenvolvimento cognitivo normal ou alto.

O Transtorno de Asperger tem como característica central o prejuízo na interação social e padrões de comportamento repetitivo, não ocorrendo atraso significativo na linguagem, visto que frequentemente falam bastante, podem ser fluentes, mas dificilmente conseguem estabelecer um diálogo. Sua fala tem um ritmo e uma melodia peculiares, às vezes, terminam as frases com um tom de interrogação e exclamação. Muitas vezes, seu discurso se baseia nos assuntos de seu interesse, não considerando o interesse, nem a atenção do interlocutor (APA, 2002).

Attwood (2006), argumenta que as crianças com Síndrome

de Asperger não apresentam características físicas que indique sua patologia, como tal, são distinguidas pela forma como se comportam e como se comunicam. No que se refere aos comportamentos repetitivos e restritos, evidenciam-se maneirismos (manias, comportamentos estereotipados) e rituais motores imutáveis, incluindo resistência a mudanças, insistência a determinadas rotinas e apego excessivo a objetos, preocupando-se com partes ao invés do todo, bem como o fascínio com o movimento de peças.

Quanto aos déficits na interação social, apresentam dificuldade em usar comportamentos não verbais para regular a interação social; incapacidade para desenvolver relações com os pares e ausência de reciprocidade social ou emocional.

Os indivíduos com Asperger apresentam dificuldades na comunicação, no relacionamento e no pensamento abstrato. Contudo, não apresentam dificuldades apenas nestes domínios, mas também em outras áreas como na gama de interesses, na concentração e na flexibilidade de mudanças.

Assim, o principal objetivo desta proposta de intervenção pedagógica é trabalhar com atividades de acordo com o interesse e realidade do aluno, proporcionando uma aprendizagem significativa, levando em consideração, também, suas experiências, pois o aluno necessita de uma maior motivação para concentrar-se nas atividades propostas.

Para que uma aprendizagem seja realmente significativa, faz-se necessário respeitar o tempo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Coll (apud Santos, 2008, p.61) destaca que “se muitas exigências ocorrem de forma rápida em um curto espaço de tempo a única opção dos alunos é aprender de forma superficial”.

Desta forma, a ideia do autor possibilitou a reflexão de que as intervenções sejam realizadas de forma diferenciada para este aluno, com intuito de proporcionar uma aprendizagem que tenha sentido, através de temas que ele tenha interesse, propiciando um ambiente real e concreto com uma gama de experiências visuais, facilitando assim, a sua aprendizagem. Além disso, desenvolver habilidades que o aluno ainda não internalizou ou encontra-se em fase de aprendizado, partindo da teoria de Vygotsky (1989), na qual define a Zona de Desenvolvimento Proximal como:

A Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989, p.97).

No ambiente de apoio e principalmente nas relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio, a mediação exerce um papel fundamental na construção do conhecimento para que o torne significativo para o aluno. Nesta perspectiva, Vygotsky (1989) define a mediação como uma relação entre o sujeito e a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos e os elementos intermediários entre sujeito e mundo.

Quando abordamos a aprendizagem segundo o construto cognitivista de Ausubel (apud Moreira e Masini, 1982), encaramos a aprendizagem como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro. É a habilidade de organização das informações que deve ser estimulada. Neste sentido, o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.

Porém, o conceito mais importante na teoria de Ausubel (apud Moreira e Masini, 1982) é o de aprendizagem significativa, que é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica existente na estrutura cognitiva do indivíduo, que é a organização das ideias de um indivíduo ou o conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos.

Para que ocorra esta aprendizagem, Ausubel (apud Moreira e Masini, 1982, p.13-4) expõe que:

[..]A essência do processo de aprendizagem significativa está em que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não-arbitrária e substantiva (não-literal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, algum aspecto relevante a sua estrutura de conhecimento.

Partindo de todos estes conceitos e com o atendimento em sala de recursos espera-se que o aluno consiga, com auxílio da mediação, superar suas dificuldades. Além disso, esta proposta pedagógica tem ainda, como objetivo específico, respeitar os limites do aluno potencializando sua capacidade de aprender.

## **Análise da intervenção**

Para iniciar as atividades com o aluno “A” em sala de recursos, comecei observando o aluno na própria sala de recursos. “A” está incluído na quinta série do Ensino Fundamental, mas fica a maior parte da tarde na sala de recursos, pois além de não fazer as avaliações junto aos colegas, também não faz a disciplina de Educação Física.

O estágio teve duração de aproximadamente três meses. “A” é o filho mais novo de três irmãos. Foi um bebê muito tranquilo e por isso seus pais suspeitaram de algum tipo de deficiência auditiva. Com um ano e oito meses foi para uma creche para ser estimulado. Aos dois anos começou a falar, mas segundo sua mãe, aos três parou. Não tinha expressões e não indicava com o dedo para mostrar ou solicitar alguma coisa, sendo uma das características das crianças com autismo.

Aos cinco anos foi diagnosticado com TDAH (Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade), após atendimento fonoaudiológico, deu início a sua fala e, quando estava na idade para iniciar a primeira série, foi para uma escola particular, onde o convidaram a se retirar na segunda série. Nenhuma escola particular o aceitou, assim, foi matriculado, na Classe Especial de uma escola pública. Permaneceu na Classe Especial por quatro anos, até que pediram para “A” se retirar novamente, mas sua mãe não aceitou, solicitando que o transferisse para a classe regular, sendo incluído. Logo após, aos nove anos, foi diagnosticado com Síndrome de Asperger. “A” permaneceu na escola até a oitava série, no ensino regular.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foram propostas algumas ações que efetivassem a integração escolar. Dentre elas está o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 do Capítulo V da Lei 9394/96 é definido, em síntese, que a escola deve garantir aos alunos métodos,

currículos e recursos para atender as necessidades específicas de cada um, dando oportunidades educacionais apropriadas, além de professores com especialização adequada para o atendimento especializado e professores capacitados para a integração destes alunos em classes comuns. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva assegura:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando 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; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores para o 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 articulação inter setorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, s/p).

Pensar na aprendizagem escolar é pensar em indivíduos únicos que aprendem de acordo com suas especificidades. Nesta perspectiva, com os alunos com déficit cognitivo e Asperger não é diferente. Cada aluno tem dificuldades e potencialidades singulares, ou seja, cada um tem um ritmo e uma maneira diferente de aprender. Com isso surge a pergunta: “A” está realmente incluído nesta escola?

A partir das observações, percebi que teria que trabalhar com coisas que realmente fizessem sentido para “A”, potencializando seu raciocínio, leitura, criatividade, imaginação e concentração.

A escola (especial e comum) ao desenvolver o Atendimento Educacional Especializado deve oferecer todas as oportunidades possíveis para que nos espaços educacionais em que ele acontece, o aluno seja incentivado a se expressar, pesquisar, inventar hipóteses e reinventar o conhecimento livremente. Assim, ele pode trazer para os atendimentos os conteúdos advindos da sua própria experiência, segundo seus desejos, necessidades e capacidades.



O exercício da atividade cognitiva ocorrerá a partir desse conteúdo (BRASIL, 2006, p. 24).

A pessoa que possui a Síndrome de Asperger baseia-se sempre em assuntos de seu interesse como forma essencial para a interação. Partindo deste pressuposto, depois de saber que “A” gosta muito de pintar telas, uma das primeiras atividades mais significantes foi explorar a imaginação do aluno através de uma história chamada “Bicho Esquisito”. No decorrer desta história, o aluno foi criando o seu próprio bicho esquisito, para então pintá-lo.

O trabalho com a história do “Bicho Esquisito” obteve bastante êxito, pois “A” se dispersou menos, se envolvendo bastante na história, falou de seus animais de estimação e que visitou o Zoológico de Sapucaia. Foi muito produtivo, o aluno atingiu todos os objetivos relacionados à criação, imaginação e raciocínio. O aluno demonstrou ter muita dificuldade em ler livros, pois precisa sempre de ajuda, mas sempre consegue ler o que escreve, em letra bastão.

Foi observado que este tipo de atividade prende muito sua atenção e o concentra bastante, pois o aluno é muito detalhista e criativo. “A” pintou seu bicho esquisito de várias cores (Figura 1).

Desta forma, atividades envolvendo criatividade, pintura e trabalhos manuais estiveram presentes nos demais planejamentos, o aluno ficou motivado, visto sua capacidade e habilidade com a pintura. Com estas atividades, “A” se mostrou concentrado, alcançando os objetivos do estágio.

**Figura 1: Atividade com a história “Bicho Esquisito”**



Fonte: Próprio autor, 2016.

Neste sentido, segundo Ausubel, a aprendizagem significativa:

[..] Processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade (apud Moreira e Masini, 1982, p. 14).

As aprendizagens só acontecem se há estímulos suficientemente atrativos para despertar o interesse e o envolvimento com a tarefa, resultando numa aprendizagem significativa. Assim, torna-se imprescindível despertar a motivação do aluno. Pois como afirma Moreira e Masini (1982), tanto a natureza da atividade proposta para a construção do conhecimento, como sua relação com os conhecimentos prévios do sujeito e sua motivação e implicação com ela são aspectos fundamentais que determinarão o nível de significação da aprendizagem.

Nesta perspectiva cabe ao mediador criar um ambiente propício, selecionando os estímulos necessários para que ocorra o processo de aprendizagem. Corroborando com esta ideia, Vygotsky (1989) ressalta importância do mediador, pois é através das interações sociais e culturais que ocorre a mediação da aprendizagem e posterior a isso ocorrerá a internalização dos conceitos pelo sujeito.

Para que ocorra uma aprendizagem significativa depende, obviamente, de no mínimo dois fatores principais: a natureza do material a ser aprendido e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz. Quanto à natureza do material, deve ser logicamente significativa de modo que seja relacionada a ideias correspondentemente relevantes que se situem dentro do domínio da capacidade humana de aprender. Quanto à natureza da estrutura cognitiva do aprendiz, devem estar disponíveis conceitos específicos com os quais o material é relacionável (MOREIRA; MASINI, 1982).

O trabalho de Vygotsky para a Educação Especial tem uma enorme repercussão à medida que o professor passa a ver seu aluno como uma pessoa não só deficiente, mas portadora de um nível potencial que, se estimulada por uma aprendizagem, dará respostas positivas muito importantes.

Algo que os educadores nunca podem perder de vista é a capacidade presente nas crianças, e muito mais, as aquisições que

estão em estado embrionário, com possibilidades de desenvolver e de se fixarem, para que aquilo que está no nível potencial passe para o nível real de desenvolvimento. Por isso a importância da Zona de Desenvolvimento proximal que define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Como “A” tem certa fixação por carros e demais meios de transportes em geral, eu entreguei uma revista sobre carros antigos. Folheamos a revista e foi percebido, realmente, o gosto de “A” por carros, ele sabia todas as marcas e tipos que apareciam na revista. Conversamos um pouco sobre as matérias da revista e foi proposta uma pesquisa, que envolveria carros ou qualquer outro meio de transporte de seu interesse. Foi explicado o que era uma pesquisa e perguntado o que ele gostaria de pesquisar, mas ele não respondeu, apenas folheava a revista. Schwartzman expõe que pessoas autistas,

[...] frequentemente demonstram intenso interesse em determinada área, dedicando-se exclusivamente a ela. Podem colecionar certos objetos ou estudar certos assuntos com tamanha intensidade que acabam por se tornar verdadeiros especialistas (2003, p. 24).

O aluno entrou em vários sites para ver imagens de aviões e carros, mas foi quando ele viu um ônibus e entrou no site da empresa Planalto que percebi o interesse maior por este meio de transporte. A partir daí a pesquisa estava decidida: pesquisar os vários ônibus que a empresa já teve, do mais antigo até o mais atual.

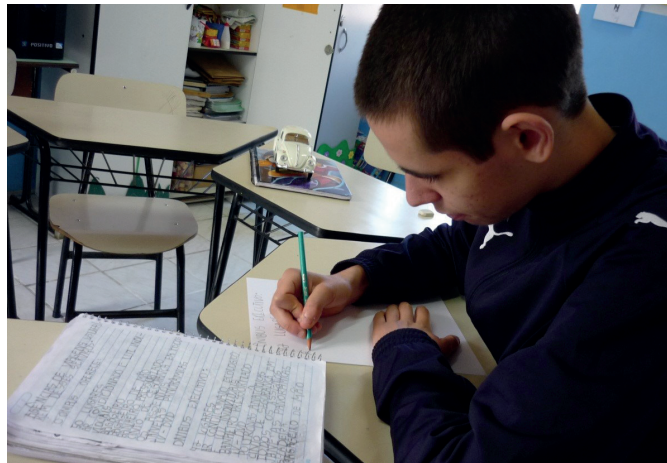
Notei o quanto “A” ficou motivado quando o assunto é de seu interesse, sua escrita flui, não apresenta nenhuma dificuldade. Em nenhum momento interferi na sua procura por sites diversos onde ele pudesse encontrar os aviões, carros e ônibus. Desta forma, ele procurou sozinho mostrando habilidade com a internet e com a escrita. Sua leitura ainda necessita de alguma ajuda, pois é uma pessoa agitada e acaba se afobando na hora de ler, inventando palavras, muitas vezes, sem acabar de ler as mesmas.

Começamos a conversar sobre a pesquisa e propus fazermos alguma maquete ou construirmos ônibus com sucata. “A” adorou a ideia da maquete e foi logo dizendo “quero construir uma rodoviária”. Então, fomos para o computador procurar gravuras de maquetes na internet para “A” entender o que é uma maquete. Encontramos, na internet também, alguns moldes de ônibus onde “A” já começou a montá-los para a Rodoviária.

Em outro encontro, o aluno chegou à sala mostrando sua pesquisa

pronta. Sua mãe disse que ele ficou tão empolgado com a atividade que não aguentou esperar para pesquisarmos juntos, fez tudo em casa no seu caderno. Mas a ideia era fazer tudo em folhas de ofício, para ficar parecido com um álbum, o qual encadernará e colocará as fotos dos ônibus antigos e dos atuais que “A” pesquisou na internet. Então o aluno começou a passar a limpo em nossos encontros, pois pretendemos realizar uma visita à empresa Planalto, levando a pesquisa de “A” para mostrar seu trabalho e interesse pelos ônibus da empresa (Figura 2). Ele estava resistindo a passar a limpo a pesquisa, mas se a pesquisa não estiver pronta, não terá passeio, por isso, a cada encontro, “A” chegava à sala de recursos e dizia “quero dar uma “escrividinha” hoje. Nós vamos à Planalto né?”.

**Figura 2: Atividade de pesquisa sobre os ônibus da empresa Planalto**



Fonte: Própria autor, 2016

O aluno adorou a ideia da construção da maquete fazendo tudo o que era solicitado. “A” está se comunicando muito melhor está mais calmo e concentrado nas atividades propostas. Realizou todas as atividades com muito entusiasmo, não sai da sala com muita frequência como saía antes, no máximo uma vez para ir ao banheiro. Ele é muito comunicativo e, enquanto montamos a maquete, conversamos bastante sobre tudo família, amigos, escola, passeios, viagens, principalmente viagens de ônibus, que é a preferida de “A”.

**Figura 3: Atividade de construção da maquete da Rodoviária**



Fonte: Próprio autor, 2016

Em um dos encontros, “A” falava muito que estava muito feliz, que a maquete estava ficando muito bonita e que estava com muita vontade de ir até a empresa Planalto ver os ônibus, entrar na oficina, ver os motores (Figura 3).

Infelizmente, pelo curto tempo de estágio acabei este relatório sem terminar as atividades com o aluno. Mas continuarei trabalhando com ele até a finalização da nossa atividade com a visita à empresa Planalto.

## **CONCLUSÃO**

Confesso que, quando iniciei o estágio de Déficit Cognitivo, só pensava na Síndrome de Down como possível intervenção pedagógica e, por ser o último semestre, pensei que não seria um estágio significativo. Surpreendi-me e fiquei muito satisfeita. Trabalhar com um aluno que possui a Síndrome de Asperger foi uma experiência maravilhosa, de muito aprendizado, troca e estímulo para continuar aprofundando meus estudos sobre autismo e os Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Conhecer o ambiente escolar e as diferentes realidades que existem nas escolas demonstrou a grande diversidade que terei que encarar futuramente na busca por melhor atender os alunos e auxiliar nas suas dificuldades. Esta questão ficou bastante evidente

no meu contato com a sala de recursos da escola, onde os alunos que a frequentam possuem dificuldades variadas necessitando de uma grande diversidade de planejamentos que atendam a todos os alunos da melhor forma possível.

Os planejamentos foram elaborados a partir da compreensão do aluno como um todo, não se baseando apenas em conteúdo, mas criando situações que o motivasse a construir suas próprias aprendizagens tornando esse processo o mais prazeroso e significativo possível.

Este estágio proporcionou, acima de tudo, a construção de conhecimento a partir das reflexões que foram surgindo no decorrer da prática, compreendendo como é importante o papel do educador na vida de uma criança. Além de priorizar a transmissão de otimismo e confiança por meio da estimulação de suas potencialidades, onde cada um tem seu tempo para o aprendizado e desenvolvimento, e que todos temos nossas capacidades e limitações, independente do meio em que estamos inseridos.

Portanto, hoje o educador especial deve encarar seus alunos como pessoas com inúmeras capacidades que ele, como mediador, deverá identificar e proporcionar o desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

APA. Associação Psiquiátrica Americana. DSM-IV-TR - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ATTWOOD, T. **Síndrome de Asperger: um guia para Pais e Profissionais**. Lisboa, Portugal: Verbo, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 23 fev. 2015.

BRASIL. Sala de Recursos multifuncionais. **Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, Ministério da Educação. MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2015

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

SANTOS, J. C. F. **Aprendizagem Significativa: Modalidades de**


aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

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







**COMPREENSÕES  
ACERCA DA  
DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL E SEUS  
POSSÍVEIS EFEITOS  
NO PROCESSO DE  
IDENTIFICAÇÃO DOS  
ALUNOS**

---

**Silva,  
Carla Maciel da**

---

**Bridi,  
Fabiane Romano  
de Souza**

Atualmente, o Brasil tem adotado a terminologia Deficiência Intelectual, proposta pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) para nomear aqueles que possuem:

[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSONL et al., 2002, p.8).

A 11ª edição desse manual internacional introduziu a mudança da terminologia de Retardo Mental utilizada, até o momento, para Deficiência Intelectual. Esta mudança tem influenciado a publicação de documentos brasileiros, que, por sua vez, vêm se apropriando da nomenclatura e seu conceito, assim como, de suas recomendações para a identificação de pessoas com Deficiência Intelectual.

O termo Deficiência Intelectual apareceu, pela primeira vez, na Declaração de Montreal (OMS, 2004). Segundo Sasaki (2005), a terminologia Deficiência Intelectual exclui o uso do termo Deficiência Mental, com o propósito de evidenciar o déficit no nível cognitivo e minimizar a associação errônea com as doenças mentais. Porém, a nomenclatura dessa deficiência tem se reconfigurado, gerando certa imprecisão terminológica.

Bridi (2011) aponta as possíveis variações, no que se refere ao uso terminológico no campo da Deficiência Mental, explicando a coexistência de diferentes nomenclaturas, para se referir ao mesmo quadro diagnóstico.

A autora apresenta o uso de diferentes terminologias como: Deficiência Mental, Deficiência Cognitiva, Atraso Mental, Deficiência Intelectual, entre outros.

A mudança dos termos ocorreu com a ausência de maiores esclarecimentos nos documentos orientadores e normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009, por sua vez, aponta, em seu Artigo 4º, que alunos com deficiência são aqueles que: “têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009, s/p), sendo

possível perceber a presença dos termos intelectual/mental como concomitantes. Por outro lado, os Cadernos de Instruções de Preenchimento do Censo Escolar/MEC mostram que, ao longo dos anos, foram usadas terminologias distintas (BRASIL, 2007, 2008a, 2009a, 2010, 2011, 2012a).

Este trabalho objetivou conhecer de que forma as educadoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado, da Rede Municipal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, estão vivenciando a presente mudança terminológica de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual, e quais os possíveis efeitos nos processos de identificação e inserção do aluno no Censo Escolar.

### **Caminho investigativo**

Na tentativa de gerar hipóteses e identificar determinantes, os caminhos desta pesquisa organizam-se a partir de uma abordagem qualitativa. O trabalho estrutura-se em dois momentos. O primeiro momento acontece a partir da construção de um aporte teórico, capaz de elucidar e discutir a temática desta investigação. O segundo momento aborda a construção de dados coletados por entrevistas realizadas com três educadoras especiais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/ RS. Minayo (1994, p. 22) justifica o trabalho qualitativo:

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, segundo Maanen (1979, p. 520) tem por objetivo “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação”. Na tentativa de traduzir e expressar significados, é possível fazer uma ligação das referências citadas, ao longo deste trabalho, com o instrumento de coleta de dados com as educadoras especiais.

A construção do aporte teórico envolve a interlocução com documentos internacionais, tais como, a Declaração de Montreal (OMS, 2004) sobre a Deficiência Intelectual e o Manual de Classificação - Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports, da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2012). O aporte teórico também se baseia em documentos nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009) e a Orientação para o Preenchimento do Censo (BRASIL, 2012a). As pesquisas produzidas na área, por Bridi (2011), Veltrone; Mendes (2012), e Meletti (2013) ajudaram a pensar sobre o processo de mudança terminológica.

Nesse sentido, foi realizada uma leitura analítica das orientações dos Cadernos do Censo Escolar MEC/INEP, do período de 2007 a 2013, com o acompanhamento das mudanças terminológicas existentes, apontando o uso do termo Deficiência Intelectual, pela primeira vez, nas instruções do Caderno do Censo Escolar MEC/INEP, em 2011.

Estes estudos documentais instigaram a etapa seguinte, que envolveu a realização de entrevistas com as educadoras especiais da Rede Municipal de Santa Maria para conhecer suas compreensões acerca da referida mudança terminológica. Diante da impossibilidade de se contemplar todas as escolas e educadoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado, foi necessária a seleção de algumas escolas para a imersão in loco.

Dessa forma, optou-se pela utilização do programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) com o objetivo de identificar quais escolas da referida rede detinham o maior número de alunos identificados com deficiência intelectual. O referido programa permitiu o conhecimento em relação ao número de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual nas escolas da rede municipal de ensino (Tabela 1).

**Tabela 1 – Número de Matrículas de alunos com Deficiência Intelectual nas Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria**

<b>Escolas</b>	<b>Total de alunos com NEE</b>	<b>Alunos com Deficiência Intelectual</b>
EMEF PROF MARIA DE LOURDES MEDINA	228	1
EMEF LEDUVINA DA ROSA ROSSI	90	3
EMEF PROFESSORA REJANE GARCIA GERVINI	154	9
EMEF DUQUE DE CAXIAS	609	22
EMEF INTENDENTE MANUEL RIBAS	106	1
EMEF JOSÉ P DE OLIVEIRA	132	1
EMEF MAJOR TRANQUEDO PENNA DE MORAIS	117	17
EMEF MIGUEL BELTRAME	171	5
EMEF BERNARDINO FERNANDES	115	4
EMEF IRMÃO QUINTINO	549	13
EMEF LIVIA MENNA BARRETO	261	0
EMEF ARACY BARRETO SACCHIS	459	31
EMEF DOM LUIZ VICTOR SARTORI	313	3
EMEF CASTRO ALVES	404	5
EMEF DOM ANTÔNIO REIS	233	7
EMEF EUCLIDES DA CUNHA	334	5
EMEF FONTOURA ILHA	453	12
EMEF JOÃO DA MAIA BRAGA	324	7
EMEF LOURENÇO DALLA CORTE	154	5
EMEF NOSSA SRA DO PERPÉTUO SOCORRO	413	15
EMEF OSCAR GRAU	295	11
EMEF PINHEIRO MACHADO	462	19
EMEF PROFESSORA ALTINA TEIXEIRA	400	5
EMEF ZENIR AITA	158	1
EMEF REVERENDO ALFREDO WINDERLICH	388	9
EMEF SÃO CARLOS	483	11
EMEF SÃO JOÃO BATISTA	166	2
EMEF TENENTE JOÃO PEDRO MENNA BARRETA	357	7
EMEF VICENTE FARENCENA	415	12
EMEF SANTA HELENA	190	4
EMEF LIDOVINO FANTON	289	19
EMEF JULIO DO CANTO	170	21
EMEF MARTINHO LUTERO	226	16
EMEF JOÃO HUNDERTMARK	233	6
EMEF IONE MEDIANEIRA PARCIANELLO	178	2
EMEF NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO	47	1
EMEF PADRE GABRIEL BOLZAN	158	3
EMEF PROF EDY MAYA BERTOIA	204	11
EMEF PROF HYLDA VASCONCELLOS	224	6
EMEF DIACONO JOÃO LUIZ POZZOBON	373	14
EMEF JUNTO AO CAIQUE LUIZINHO DE GRANDI	777	33
EMEF ANTÔNIO GONÇALVES DO AMARAL	219	2
EMEF PROF ADELMO SIMAS GENRO	602	21
EMEF CHÁCARA DAS FLORES	118	6
EMEF PÃO DOS POBRES - SANTO ANTÔNIO	557	10

A partir desse caminho, como instrumento investigativo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as educadoras especiais de três escolas da rede deste município, que possuem o maior percentual de matrículas de alunos com Deficiência Intelectual. Cada uma das educadoras assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso das informações para fins de pesquisa.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, a partir das contribuições teóricas de Maturana (1998), Maturana e Varela (1990) e Pellanda (2009).

Para a construção analítica foram utilizados eixos configurados a partir das falas das educadoras, que, dessa forma, constituíram uma realidade. Pellanda (2009, p. 39) diz que: “não existe conhecimento sem experiência pessoal, onde o sujeito do conhecimento emerge juntamente com o seu conhecer”. Portanto, entendeu-se que as falas convergentes das educadoras formaram uma realidade conjunta interligada com o conhecer/viver de cada uma delas.

Maturana (1998, p. 37) afirma que “somos conhecedores ou observadores no observar, e ao ser o que somos, o somos na linguagem”. Assim sendo, buscou-se a construção de uma realidade, partindo-se da linguagem das educadoras e entendendo essa linguagem como uma reflexão da experiência:

Além disso, se nos propomos a perguntar pelo nosso conhecer, fica claro que estamos imersos num viver que ocorre na linguagem, na experiência de sermos observadores na linguagem. E insisto nesse último ponto, porque se não estamos na linguagem não há reflexão, não há discurso, não dizemos nada, simplesmente somos sem sê-lo, até refletirmos sobre o ser (MATURANA, 1998, p. 38).

A análise feita, com base na linguagem das educadoras, permitiu conhecer a experiência pessoal de cada uma sobre o tema discutido. Diante disto, manifestou-se a intenção de problematizar o uso das diferentes terminologias, e os possíveis efeitos na vida do alunado em questão.

## **Compreensões acerca da mudança terminológica no contexto da rede**

Neste capítulo, apresentam-se as referências que sustentam este trabalho, construindo-se uma análise, por intermédio das respostas obtidas nas entrevistas realizadas com as professoras. A análise foi organizada por eixos, onde se considera a repetição das falas das educadoras, idealizando que essas repetições constituem uma realidade vivenciada pelo grupo entrevistado.

A análise de documentos e artigos científicos, os quais apresentam o termo Deficiência Intelectual também foi importante para a compreensão da mudança terminológica. A partir do século XXI, no ano de 2004, na Conferência de Montreal sobre Incapacidade Intelectual, promovida pela Organização Mundial de Saúde e Organização Pan-americana da Saúde, surgiu, pela primeira vez, o termo Deficiência Intelectual. Este termo consagrou-se na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual, sendo um documento referente aos direitos humanos da pessoa com Deficiência Intelectual. No entanto, o termo ocasionou alterações em documentos internacionais e brasileiros, segundo Pan:

Um dos indicativos mais importantes dessa mudança foi a alteração do nome de uma das mais representativas e influentes associações da área, a American Association of Mental Retardation (AAMR) que, a partir de janeiro de 2007, modificou seu nome para American Association Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), substituindo retardo mental por deficiência intelectual (2008, p.30).

No ano de 2010, que a AAIDD, na 11ª edição do, então *Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports*, (11th edition, 2010) muda a terminologia de Retardo Mental para Deficiência Intelectual. A Associação Americana esclarece que, por várias razões, a construção de deficiência tem se revolucionado. A intenção é que a deficiência deixe de ser um traço centrado na pessoa, para passar a ser um fenômeno humano correspondente a fatores sociais e/ou orgânicos:

A importância deste caminho evolutivo é que a deficiência intelectual não se considera um traço absoluto, fixo na pessoa. Mas também, a construção sociológica do Deficiente Intelectual exemplifica a interação entre a pessoa e o seu ambiente, e centra-se no papel que o apoio individualizado pode desempenhar na melhora do funcionamento humano, não se esquecendo da busca e compreensão dos princípios inerentes ao movimento social da deficiência (Tradução das autoras, AAIDD, 2012, p. 20).

A AAIDD (2012) esclarece que a terminologia muda, porém as definições de Retardo Mental e Deficiência Intelectual são as mesmas no sistema de classificação. A definição se apresenta como:

Incapacidade caracterizada por limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos (AAIDD, 2012, p. 25).

O termo “intelectual” referido no manual passou a influenciar os documentos brasileiros que abordam a questão, pois, como afirmam Veltrone e Mendes (2012), toda mudança terminológica deve vir acompanhada de mudanças funcionais para uso e compreensão do termo em determinado contexto e momento histórico:

No caso da Deficiência Intelectual, foi e continua sendo necessário pensar e (re)pensar a maneira como definimos esta população, considerando, especialmente, que a nomenclatura, hoje conhecida como Deficiência Intelectual, variou ao longo dos tempos e parece sempre existir uma busca do que seja de fato a sua melhor definição (VELTRONE; MENDES, 2012, p. 362).

Desse modo, na tentativa de auxiliar no entendimento da mudança terminológica citam-se documentos do cenário brasileiro, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009 (BRASIL, 2009) e os Cadernos de Instruções para Preenchimento do Censo Escolar dos anos de 2007 a 2013 (BRASIL, 2007, 2008a, 2009a, 2010, 2011, 2012a, 2013).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da



Educação Inclusiva, aprovada em 2008 (BRASIL, 2008), reconsiderou o alunado da Educação Especial, sendo o público-alvo definido a partir de três grandes categorias: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A Política refere-se ao grupo da deficiência como aqueles que têm “impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, s/p).

Pode-se perceber, então, que no documento de 2008 apresenta-se a indicação de impedimentos de natureza mental para se referir ao grupo que hoje é nomeado de Deficiência Intelectual.

Na Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009 (BRASIL, 2008), encontra-se a concomitância dos termos mental e intelectual para se referir ao mesmo grupo de deficiência.

Estes dois termos são apresentados como quadros distintos no Artigo 4: “I - alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. No que se refere a essa concomitância terminológica, Bridi (2011) aponta que:

[...] a imprecisão terminológica e conceitual dos termos utilizados para referendar tal categoria também tem colaborado para dificultar a identificação desse contingente de alunos. Na Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009, observamos a utilização dos termos Deficiência Mental e Deficiência Intelectual. [...] A utilização dos dois termos de forma concomitante, num primeiro momento, permite inferir sua compreensão como quadros distintos, porém não foram apresentadas as definições sobre o que implicaria cada uma das terminologias - mental e intelectual (BRIDI, 2011, p. 76).

A autora indica, ainda, que os documentos orientadores e normativos refletem a pouca clareza conceitual e terminológica sobre os sujeitos da Educação Especial, principalmente, os que tratam do contingente de alunos com Deficiência Mental:

[...] por meio de documentos internacionais - Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (2007) - e documentos nacionais - Resolução CNE/CEB, nº 4, de 2009 e as orientações

para o preenchimento do Censo Escolar MEC/INEP (2010, 2011) - enfatizamos a existência de diferentes terminologias - deficiência mental/deficiência intelectual - bem como a suposta existência de outras classificações - déficit cognitivo e da independência e déficit intelectual - que poderiam compor a categoria de deficiência mental/deficiência intelectual, alertando para os efeitos destas proposições nos processos de identificação dos alunos com deficiência mental no contexto escolar (BRIDI, 2011, p. 78).

No conjunto de publicações oficiais citadas destacamos ainda os cadernos de orientação para o preenchimento do Censo Escolar. O Censo Escolar refere-se aos dados do sistema educacional brasileiro. A partir deste processo ocorre o levantamento anual dos dados estatístico-educacionais, de âmbito nacional, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Foram analisados os cadernos de orientações do Censo Escolar, de 2007 a 2013, com especial atenção a utilização das diferentes terminologias para referendar os alunos com Deficiência Intelectual. No ano de 2007, o preenchimento do Censo apresentou instruções sobre a terminologia utilizada, Deficiência Mental, a qual foi definida como:

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilizando dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (BRASIL, 2007, p. 38).

Em 2008, como já referenciado na pesquisa de Meletti; Bueno (2013), o Caderno de Preenchimento do Censo Escolar traz a Deficiência Mental e a Síndrome de Down como quadros distintos. Nos anos de 2009 e 2010, os Cadernos de Preenchimento do Censo apresentaram apenas o termo Deficiência Mental, englobando as Síndromes. A definição desta categoria passou a ser referida da seguinte forma: “caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (BRASIL, 2008, 2009, 2010).

As orientações do Censo Escolar de 2011 apresentam uma mudança terminológica, aparecendo, pela primeira vez, nos cadernos do Censo, a nomenclatura Deficiência Intelectual. Neste documento o termo “mental” não é mais utilizado e os alunos desta categoria passam a ser aqueles que:

[...]têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p.34).

A partir desse momento, utiliza-se o termo Deficiência Intelectual e, não mais, Deficiência Mental. A definição deste grupo permaneceu igual nos anos de 2008 a 2010. A partir do ano de 2011, a conceituação sobre este grupo refere:

Deficiência intelectual - Caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais (Censo Escolar/Caderno de Instruções, 2011, p. 36).

A construção analítica, apresentada, é referente aos dados coletados em entrevistas feitas com as educadoras desta rede. A análise foi constituída por dois eixos, organizados a partir das falas das educadoras. As falas das educadoras compõem uma realidade que se deve atentar, para pensar em como a mudança de nomenclatura vem sendo acompanhada no cenário desta rede.

O primeiro eixo analisa a forma como as educadoras estão acompanhando a mudança terminológica. As professoras ao se referirem aos processos da mudança terminológica confirmam não terem maiores esclarecimentos sobre a mesma por ser muito recente e por haver pouca produção na área.

*“O que tenho acompanhado é através de seminários, de pesquisas de colegas, te digo que não fui atrás do embasamento legal da coisa, é muito recente, mas há muito não se usa mais deficiência mental”  
(Iolanda).*

*“Te confesso que ainda sinto uma questão de confusão nessas três, uma certa confusão, talvez, até deficiência mental pra mim, pros meus conceitos eu até consiga definir melhor, mas déficit cognitivo, déficit*

*intelectual ainda tá confuso, to ainda tendo um pouco de dificuldade, acho que ainda falta um pouco mais de estudo, mais leitura, de saber mais, e ter alguém que consiga, né?” (Cristina).*

Na fala da primeira professora pode-se perceber como são importantes os momentos que levem os estudos científicos, geralmente produzidos em universidades, às escolas. “O que tenho acompanhado é através de seminários, de pesquisas de colegas”. Observa-se que o conhecimento sobre a mudança terminológica acontece por seminários e pesquisas.

Entretanto, sabe-se que, mesmo existindo algumas pesquisas sobre o assunto, ainda é preciso mais produções que tratem da mudança do termo, como na fala: “to ainda tendo um pouco de dificuldade, acho que ainda falta um pouco mais estudo, mais leitura, de saber mais”. Dessa forma, acredita-se que seria muito importante que as universidades estreitassem relações, entre suas produções científicas e as escolas.

Compreende-se, por meio das falas, que a mudança terminológica é conhecida, porém as educadoras não apresentam maiores esclarecimentos desta alteração.

Reconhece-se a existência de algumas pesquisas que apontam essa mudança, porém esses estudos ainda são muito incipientes e pouco debatidos na comunidade em geral.

A terceira educadora afirma que acompanha as alterações terminológicas, porém, ao ser questionada sobre como faz este acompanhamento, ela não consegue fazer um detalhamento deste processo:

*“Acompanhado a gente tem, eu acompanho todas as questões que alteram, mas, muitas vezes não vejo efeito nenhum, só altera, só alterações na legislação da norma da escrita, nisso e naquilo, mas na realidade as coisas não acontecem” (Lurdes).*

A educadora também espera que “todas as questões que alteram” gerem efeitos, que mudem a realidade escolar, além das normas escritas. Dessa forma, questiona-se de que forma as educadoras transitam pelos diferentes termos, se os entendem de formas distintas? Esta inquietação leva a pensar de que forma essa compreensão produz uma prática pedagógica.

O segundo eixo, é construído a partir da compreensão que as educadoras possuem em relação aos termos, Deficiência Mental e Deficiência Intelectual, se elas entendem como quadros distintos ou não, e os efeitos que a compreensão pode ocasionar

*“O que a maioria do pessoal utiliza é como se fossem sinônimos, mas a meu ver, deficiência mental é aquela pessoa que é incapaz de ter uma autonomia, eu penso que o deficiente mental tem bem mais agravado suas limitações do que deficiência intelectual. Eu acho que o intelectual, ele pode ser deficiente intelectual proveniente de alguma função, alguma trajetória, algum momento da vida dele que rompeu com as capacidades dele absorver conhecimentos, né? Eu penso assim, mas eu utilizo a deficiência intelectual como sendo a mesma que deficiência mental. Intelecto é uma coisa, né?” (Iolanda).*

Pode-se notar que a educadora reconhece a existência de termos distintos para referir ao mesmo quadro diagnóstico. Apesar de a educadora reconhecer que os trabalhos científicos apontam os termos como mesmo quadro-diagnóstico, no campo do exercício prático, na sua compreensão, ela afirma que se trata de quadros diferentes, pois apresenta Deficiência Mental como “aquela pessoa que é incapaz de ter uma autonomia, eu penso que o deficiente mental tem bem mais agravado suas limitações do que deficiência intelectual”. Ela define a Deficiência Intelectual que pode ser “proveniente de alguma função, alguma trajetória, algum momento da vida dele que rompeu com as capacidades dele absorver conhecimentos”.

A AAIDD (2012) confirma que a terminologia muda, mas que as definições de Deficiência Mental e Deficiência Intelectual são sinônimas. Sendo assim, é indispensável considerar os dois termos como sinônimos, segundo o sistema de classificação. Entretanto, a educadora afirma que na sua compreensão, Deficiência Mental se diferencia de Deficiência Intelectual.

Dando continuidade à lógica em que os termos se apresentam como distintos, observam-se as falas das demais entrevistadas:

*“[...] eu penso que deficiência mental, classificaria pelo sujeito que é mais independente das atividades, né, até nos próprios conceitos básicos de aprendizagem, eu acho que definiria tudo isso no deficiente mental. E o Déficit Intelectual, eu não sei, na minha visão seria uma coisa mais, ...não seria social, mas cultural, alguma coisa assim que o meio que interfere na sua aprendizagem, no seu interesse, eu ainda estou vendo nesse lado assim.” (Cristina)*

*Ele pode ter uma deficiência intelectual e não ter uma deficiência mental, ou seja, eu tenho deficiente mental com grau de intelectualidade, hiper, mega, boa, e eu tenho um deficiente intelectual que não é deficiente mental. São quadros distintos no meu ponto de vista (Lurdes).*

Almeida (2004) enfatiza que, apesar da legislação adotar uma definição, nem sempre os profissionais têm acesso a elas. Segundo as falas das educadoras, questiona-se, se elas têm acesso às definições propostas pela AAIDD, ou se tomam como base suas concepções derivadas de práticas cotidianas.

Acredita-se que existe uma imprecisão nas definições terminológicas, em que as educadoras entendem a Deficiência Mental associada a um quadro biológico/orgânico. No entanto o termo Deficiência Intelectual, segundo as três educadoras, é entendido como um quadro referente a intervenções externas, culturais, sociais, familiares que interferem no processo de aprendizagem.

Diante disso, a partir dessa construção analítica, é possível perguntar: a forma de compreensão do termo Deficiência Intelectual tem efeitos nas práticas educacionais, e de que forma está se identificando este alunado?

De acordo com Bridi (2011), nas orientações para o preenchimento do Censo Escolar/MEC/INEP, em 2011, não aparece mais a necessidade de um diagnóstico clínico para o ingresso dos alunos.

A partir do referido ano, torna-se suficiente uma avaliação e um parecer pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado para garantir o acesso do aluno a esse serviço.

Nesse contexto, as educadoras passam a inserir os alunos no Censo Escolar, conforme seus entendimentos sobre mudança terminológica. Tratando-se da Deficiência Intelectual, acredita-se que, quando o aluno é inserido no Censo, via parecer da escola, este processo é realizado a partir da ação do professor do Atendimento Educacional Especializado, que produz o parecer pedagógico e decide sobre o ingresso ou não desse aluno, bem como a inserção ou não no Censo Escolar:

As três educadoras confirmaram que a Deficiência Intelectual está ligada a entrelaçamentos sociais e culturais que afetam a aprendizagem. Nesse sentido, tem-se o não aprendido como principal característica

da Deficiência Intelectual, segundo as educadoras.

## CONCLUSÃO

Na análise das falas, detectou-se que a mudança terminológica está sendo pouco discutida e fundamentada entre as educadoras. As entrevistadas não têm conhecimento sobre o processo que acompanha essa mudança nem sobre o manual de classificação americano, “Intellectual Disability: definition, classification and systems of supports”, o qual preconiza a utilização do termo Deficiência Intelectual.

Partindo-se do pouco esclarecimento dessa mudança, observou-se que as educadoras não compreendem ou não sabem que os termos Deficiência Mental e Deficiência Intelectual falam do mesmo quadro diagnóstico, ou seja, do mesmo grupo de sujeitos. Sendo assim, é possível levantar algumas hipóteses sobre os resultados da pesquisa.

A primeira hipótese seria sobre a expressão das falas das educadoras. A “não aprendizagem” é característica principal do alunado que possui Deficiência Intelectual. Dessa forma, percebe-se que os diferentes olhares das educadoras especiais constituem formas diferenciadas de contextualizar o processo educacional para estes alunos.

A outra hipótese é que esses diferentes olhares e entendimentos sobre o que é Deficiência Intelectual podem interferir no processo de identificação desses alunos. De que forma os alunos com Deficiência Intelectual estão sendo inseridos no Censo Escolar? A preocupação é que alguns alunos estejam incluídos nesse processo por apresentarem dificuldades na aprendizagem e por precisarem ser inseridos no Censo Escolar, necessitando ser encaixados em alguma categoria, no caso, Deficiência Intelectual.

Em última análise, as educadoras confirmaram que a utilização do termo Deficiência Intelectual torna o quadro menos pejorativo, apresentando certa “leveza”.

Para que a mudança de nomenclatura tenha impacto positivo na prática, é necessário investir tempo, discussões e esforços na busca da construção de uma escola que garanta a qualidade do trabalho

do docente e que tenha definido os critérios de identificação e avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Estas atitudes são essenciais para que a mudança de terminologia não seja algo apenas formal, mas que tenha consequências para uma prática educativa efetiva, assim como preconiza a inclusão escolar (VELTRONE; MENDES, 2012, p. 371).

Sob esse enfoque, a presente pesquisa pretendeu destacar a importância de se problematizar a referida mudança terminológica, para que os educadores compreendam esse processo. Dessa forma, acredita-se que é fundamental a produção de mais estudos científicos que se ocupem desta temática, e que as escolas e seu corpo docente se apropriem dessas contribuições científicas.

## 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 da Educação**. PUC-Campinas, Campinas, n. 16, p. 33-48, 2004 .
- AAIDD. Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales Y Del Desarrollo. **Discapacidad Intelectual**: definición, clasificación y Sistemas de Apoyo. 11. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Cadernos de Instruções para o Preenchimento do Censo Escolar**. Brasília: 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Cadernos de Instruções para o Preenchimento do Censo Escolar**. Brasília: 2008a.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: CNE/ CEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Cadernos de Instruções para o Preenchimento do Censo Escolar**. Brasília: 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Cadernos de Instruções para o Preenchimento do Censo Escolar**. Brasília: 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos



e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Cadernos de Instruções para o Preenchimento do Censo Escolar**. Brasília: 2011.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Cadernos de Instruções para o Preenchimento do Censo Escolar**. Brasília: 2012a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012** - resumo técnico - Eletrônico. Brasília: MEC/INEP, 2013.

BRIDI, F. R. S. **Processos de identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do atendimento educacional especializado**. 2011, 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LUCKASSON, R; BORTHEWICK-DUFFY, S; BUNTINX, W.H.E; COULTER, D. L; CRAIG, E.M; REEVE, A. et al. **Mental Retardation - Definition, Classification and Systems of Supports**. 9. ed. Washington (DC). American Association on Mental Retardation, 2002.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, no. 4, December 1979, p. 520- 526.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: FORTES, J.F.C. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

MATURANA, H; VARELA, F. **El árbol del conocimiento**. Santiago: Universitaria, 1990.

MELETTI, S. M. F. **Diferenças e Diferentes: Aspectos Psicossociais da Deficiência**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-32, 2013.

MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. A Escola de Alunos com Deficiência Intelectual: Análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros. In: MELETTI, S. M. F; BUENO, J. G. S. (Org.). **Políticas Públicas, Escolarização de Alunos com Deficiência e a Pesquisa Educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OMS. Organização Mundial da Saúde & Organização Pan Americana de Saúde. **Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual**. Canadá: Montreal, 2004.

PAN, M.A.G. **O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva**. Curitiba: Ibpex, 2008.

PELLANDA, N. M. C. Sofrimento Escolar como Impedimento de Construção de Conhecimento/ Subjetividade. **Revista Educação & Sociedade**, n. 105, p. 1069-1088, vol. 29, Set./ Dez. Campinas, 2009.

---

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

VELTRONE, A. A; MENDES, E. G. Impacto da Mudança de Nomenclatura de Deficiência Mental para Deficiência Intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. jul./ dez. 2012.



# **CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA**

---

**Schmitz,  
Rudyaine da  
Silva**

---

**Bridi,  
Fabiane Romano  
de Souza**

O presente estudo refere-se ao tema Tecnologia Assistiva (TA) no que tange à Comunicação Alternativa (CA), com foco no contexto escolar. A motivação para a escolha desta temática está no apoio pedagógico que as pranchas de comunicação podem trazer na condição de recursos de Comunicação Alternativa/Suplementar dentro da sala de aula. O sujeito desta pesquisa é Guilherme (o sujeito da pesquisa é chamado pelo nome fictício de Guilherme visando a preservar a identidade do indivíduo), um aluno de 10 anos, com Paralisia Cerebral, matriculado em uma turma de 3º ano, de uma escola da rede estadual de ensino de Santa Maria.

Sabe-se que as novas tecnologias vêm se tornando importantes instrumentos na nossa cultura. Considerando isso, esta pesquisa envolve a utilização de um recurso: prancha de comunicação. A elaboração dessa prancha foi inspirada no software para a aprendizagem e comunicação alternativa com a acessibilidade e geração de voz - Boardmaker, visando à inclusão no que se refere à interação e comunicação do aluno com paralisia cerebral na escola.

A Tecnologia Assistiva (TA) é uma terminologia atual, usada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e então promover uma vida mais independente e a inclusão. A TA na educação se dá por recursos e serviços que contribuem para a acessibilidade de alunos com necessidades especiais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de suas habilidades.

Por ser uma área ampla, a Tecnologia Assistiva focada neste trabalho é a Comunicação Alternativa (CA). Aceitando a CA como possibilidades de recurso e estratégias que venham facilitar e dar condições de acessibilidade a alunos com deficiência, o que fazer com um aluno que não fala e não escreve na escola? Pensando nessa questão, o sujeito desta pesquisa apresenta uma linguagem manifestada por meio de gestos, expressões faciais e corporais, e pela pronúncia de sílabas tônicas da palavra evocada.

O pensamento norteador para o desenvolvimento deste estudo foi poder criar uma possibilidade de comunicação alternativa para o aluno em questão. Dessa forma, foi planejado o uso da prancha de comunicação personalizada, criada especialmente para as necessidades do sujeito. Este instrumento foi usado no seu contexto

familiar, para que o aluno aprendesse seu funcionamento e ampliasse, posteriormente, seu uso no contexto escolar.

Problematizando a questão do uso de práticas e recursos alternativos com alunos com deficiência na escola, o caso do Guilherme fez pensarmos em práticas, que poderiam dar possibilidade de uma comunicação mais independente. Pensa-se na interação entre professor e aluno com deficiência, no diálogo com colegas e em minimizar a angústia de não ser compreendido. “[...] comunicar com as outras pessoas e expor suas ideias, pensamentos e sentimentos, se puder utilizar recursos especialmente desenvolvidos e adaptados para o meio no qual está inserido” (MANZINI; DELIBERATO, 2006 p.4).

Para que houvesse apropriação do uso da prancha de comunicação como um recurso que mediará o processo de construção de diálogo para Guilherme, considerando sua condição de comunicação, primeiramente ele usou o material no seu ambiente familiar, criando um vínculo e domínio do manuseio do objeto. Com isso, esta pesquisa tem como objetivo geral criar possibilidades de utilização da Comunicação Alternativa para aluno com Paralisia Cerebral sem oralidade.

A prancha de comunicação foi o instrumento que deu condições para que a comunicação acontecesse. Para atingir essa intencionalidade, trazemos as especificações para esta pesquisa: a) Construir e introduzir um recurso específico de comunicação alternativa com um aluno com paralisia cerebral; b) analisar como se dá o processo de conhecer e usar a prancha de comunicação como um instrumento de comunicação no seu contexto familiar; c) usar essa ferramenta de auxílio na interação social, na medida em que oportuniza a comunicação de forma mais clara e padronizada, favorecendo sua organização.

## **Metodologia**

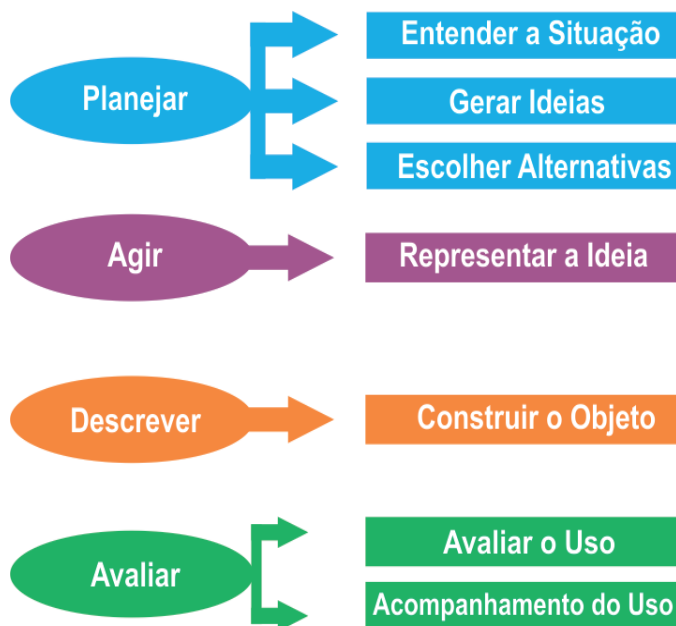
A Comunicação Alternativa (CA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atua no trabalho voltado a indivíduos que tenham necessidades especiais de uso de recursos complementares ou substitutos à fala para a comunicação efetiva, sejam essas necessidades de caráter temporário ou permanente.

No caso Guilherme, o uso desse recurso caracteriza-se por ser complementar à fala, contribuindo para que a comunicação ocorra, aproveitando suas primeiras vocações e sua comunicação não verbal e paralinguística. A comunicação apoiada “é uma comunicação que engloba todas as expressões linguísticas na forma física e fora do corpo do usuário” (MANZINI; DELIBERATO, 2004, p.5). Ela serviu de base para o desenvolvimento desta pesquisa. A construção da prancha foi realizada por meio de um objeto real, neste caso, a utilização de fotografias que retratassem as ações realizadas pelo indivíduo, em lugares e pessoas conhecidas, aproximando o reconhecimento gráfico presente na prancha do significado real.

Este estudo se desenvolveu por meio de uma pesquisa-ação, procurando unir a pesquisa à ação ou prática. A escolha desse método possibilitou investigar a própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Nela pesquisador e pesquisado são envolvidos pela solução de problemas e pela busca de estratégias que visam encontrar soluções para tais problemas. A pesquisa-ação teve origem com os trabalhos de Kurt Lewin, que apresenta traços especiais da pesquisa-ação por meio dos quais relaciona ação e investigação, constituindo um ciclo que aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar. (LEWIN, 1946 apud TRIPP, 2005). Desta forma o autor elenca quatro itens: planejar (uma melhora da prática); agir (para implantar a melhora planejada); descrever (e monitorar os efeitos da ação) e avaliar (os resultados da ação), seguidos da repetição desse ciclo de atividades.

Para compreender como esses quatro momentos sugeridos por Lewin (1946) - planejar, agir, descrever e avaliar- envolverão os sete passos propostos por Manzini; Deliberato (2006) - gerar ideias; escolher alternativa viável; representar a ideia; construir o objeto para experimentação; avaliar o uso do instrumento e acompanhar o uso - traz-se uma representação que norteará esta pesquisa (Figura 1).

**Figura 1: Diagrama dos quatro principais momentos de análise da construção do instrumento comunicativo**



Fonte: Próprios autores

O Ato de planejar é o primeiro momento e contempla três pontos. Entender a situação que envolve o sujeito, possibilitando compreender qual sua condição social, escolar e familiar o sujeito vive, descrever suas características motoras, observar e conhecer a dinâmica no seu contexto no dia a dia. Todos esses elementos serviram de base para Gerar ideias. Este constitui o segundo ponto de análise, envolve produção da ideia e construção de uma ferramenta comunicativa. O terceiro elemento de análise abarca a escolha da alternativa viável dentre as diferentes possibilidades tecnológicas a serem usadas no processo comunicativo, envolve a escolha de um recurso específico para Guilherme se comunicar.

O Agir refere a Representação da ideia, ou seja, a construção do design da prancha de comunicação, os materiais necessários para base e sustentação do recurso, a disposição das folhas comunicativas e a participação do sujeito na procura do recurso.

O Descrever compreende a narração dos procedimentos da construção do objeto e a experimentação para uso de Guilherme,

como se deu a criação das folhas comunicativas, a participação do sujeito ao tirar as fotografias e a escolha da ordem disposta dos retratos na prancha de comunicação.

A Avaliação se processou pela construção da prancha de comunicação, que envolve os materiais usados da confecção, o modo com que Guilherme conseguiu comunicar-se através desse instrumento e a identificação gráfica das fotografias. Este momento de avaliar contempla a previsão do acompanhamento do uso, que foi feito através do pelo incentivo da utilização da prancha de comunicação nas atividades diárias e o treinamento do funcionamento do objeto. Com isso, finaliza-se criando hipóteses de possíveis adaptações ao material, ampliando e criando temas nas folhas comunicativas, e a possibilidade de sintetizar as três partes do instrumento em apenas uma base.

A prancha de comunicação criada para uso de Guilherme teve as seguintes características: ser uma prancha de comunicação com três partes, cada parte corresponde a um elemento: ação feita pelo aluno, lugares frequentados e pessoas próximas.

Nos primeiros contatos do aluno com a prancha, houve um momento de exploração e de reconhecimento gráfico. Envolveu mediação sobre como usar, criar possibilidades de interação, alternativas de perguntas e quantidade de elementos para a elaboração dessas perguntas.

Foi avaliado o envolvimento do sujeito com a ferramenta à medida que houvesse apropriação do uso desse recurso e que o aluno conseguisse manusear com autonomia, respondendo às perguntas que forem feitas.

## **O processo de construção de possibilidades comunicativas**

Bersch (2008) aponta um aumento significativo no uso de tecnologias em nosso dia-a-dia para tornar as coisas mais fáceis para pessoas com ou sem deficiências. A TA deve ser entendida como equipamentos, serviços, estratégias e práticas que precisam ser planejadas e aplicadas para progresso e aumento de uma habilidade funcional.

A comunicação alternativa destina-se então a pessoas sem fala ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade



de falar. A CA tem o objetivo de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão. São organizados e construídos auxílios externos, como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas com letras e palavras ou vocalizadores. O próprio computador, por meio de software específico, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades desse usuário.

## **Agir**

Representar a Ideia:

Partindo do princípio de que alguns critérios na confecção da prancha já estão definidos, como é o caso da fotografia e do material base de apoio, a ideia é criar o design da prancha de comunicação, definir que dimensões esse recurso irá ter, no que se refere à forma, espessura, tamanho, textura e cor.

O recurso destinado às especificidades do sujeito da pesquisa contemplou três categorias: ação do sujeito, locais frequentados e familiares. Na dimensão de três elementos, o instrumento tem uma base extensa que contemple essas partes. A ideia é que se tenha uma pasta que ofereça essa disposição.

Foi destinada uma tarde juntamente com o Guilherme, para encontrar no comércio de Santa Maria/RS, uma pasta que ofertasse as características acima referendadas.

Os estabelecimentos da cidade não fornecem esse tipo de material. A pasta cardápio era a mais semelhante, mas ainda não apresentava todas as características necessárias e a base não era suficientemente resistente. Dessa forma, a pasta idealizada não existia no comércio, a não ser sob encomenda às grandes distribuidoras das livrarias.

Se por essa alternativa não se obteve sucesso, a solução foi encontrar outra: procurar uma gráfica que concordasse em concretizar o material. Desta forma, foi apresentada a ideia desenhada para quatro estabelecimentos gráficos, e apenas um deles concordou em materializar a pasta da prancha.

A referida prancha de comunicação é composta por três partes do material PVC no tamanho 35 cm de altura e 26 cm de largura, cabendo, neste espaço, uma folha A4. O PVC é um material plástico liso, duro e resistente, usado para confeccionar placas. As três partes que compõe a prancha são separadas por uma mola, o que oferece à prancha o movimento para que se consiga dobrá-la e constituir até três possibilidades temáticas.

As variáveis do tamanho do recurso podem facilitar ou dificultar o manuseio, crianças com dificuldade motora nos membros superiores, devido o aumento do tônus, gastam um maior tempo para execução de movimentos de alcance que exigem precisão (BRACCIALLI, 2013, p.335).

No dia em que a prancha foi confeccionada, Guilherme esteve presente para escolher a cor do material. Com a base materializada, o próximo passo foi construir uma alternativa para fixar as folhas comunicativas na prancha. A opção encontrada foi colar com fita dupla face três pastas individuais transparentes, construindo uma possibilidade de fixar as folhas como também trocá-las conforme necessidades futuras (Figura2).

A prancha da forma como foi elaborada oferece a possibilidade de trocar as folhas comunicativas por outras, com temas mais específicos, como por exemplo, da: 1) sua vida diária, tais como: brinquedos e comida; 2) sua vida escolar, tais como: materiais didáticos e espaços da escola; 3) sua vida social, tais como: profissionais que trabalham com o sujeito. Pode-se ainda acrescentar assuntos mais recentes como, por exemplo, datas comemorativas. Enfim, conforme a necessidade comunicativa é possível mudar as folhas representativas para adequar-se ao assunto do diálogo.

O recurso ficou pronto em quatro dias, com a base construída, o objeto ficou leve e fácil de transportar. Porém, é um instrumento largo e precisa ser usado sobre uma mesa ou algo semelhante.

**Figura 2: Base da prancha de comunicação, mostrando as três partes separadas por uma mola e a possível flexibilização que o recurso permite**



Fonte: Próprios autores

A escolha por três partes é devido à condição motora apresentada pelo sujeito, considerando que ele não tem uma habilidade de movimentos coordenados, a proposta é que em cada uma das partes seja apresentada uma temática com até nove fotos em cada, garantindo uma distância entre as fotos de modo a facilitar a indicação do aluno.

Existe uma relação entre o tamanho do objeto a ser alcançado e a precisão necessária para a execução do movimento, ou seja, o alcance é mais preciso e mais rápido quando o objeto a ser tocado ou alcançado é maior (BRACCIALLI, 2013, p.336).

O tamanho e a distância facilitam o uso da prancha de comunicação, considerando as características motoras de Guilherme. A disposição escolhida dá uma maior precisão ao ato de apontar e indicar a fotografia desejada.

## **Descrever**

Construir o objeto para experimentação

A primeira etapa de confecção do recurso, que é a base de armação, está pronta. A segunda etapa é referente à montagem das folhas da prancha, com as fotografias. Nesse momento Guilherme teve total participação nos registros.

Os locais que o sujeito frequentava especialmente sua residência foram acompanhados durante semanas. No dia de tirar os retratos dos familiares, a primeira pessoa a ser fotografada foi o próprio aluno. Foi explicado para o menino que iríamos tirar foto de todas as pessoas que participavam da sua vida.

Considerando o universo de pessoas que convivem e participam das atividades de Guilherme, é importante que elas estejam presentes na prancha de comunicação. Guilherme foi escolhendo uma por uma das pessoas para fotografar. Nessa sessão de fotos, escolhi uma parede de cor branca para que pudesse ter um fundo neutro nas fotografias. O menino pegava os familiares pela mão e levava-os até o lugar destinado. A ordem em que o sujeito posicionou seus familiares foi uma escolha particular e de afinidade dele.

As fotografias dos locais que o sujeito frequenta foram tiradas na presença do aluno. Foi registrado a escola, o consultório fonoaudiológico, a casa do pai e a casa da avó. Para fotografar o aluno olhava na lente da câmera para enquadrar o local que estava sendo registrado e fazia o barulho do flash indicando a necessidade de se apertar o botão e efetivar a foto.

Guilherme é um grande apreciador de fotografias. Nas fotos que se referem às ações realizadas por ele, registramos momentos espontâneos, mas ao perceber a câmera digital o sujeito fazia poses para ser fotografado.

Após ter todas as fotos em mãos, as mesmas foram organizadas por temáticas. Foi solicitado que Guilherme reconhecesse aquilo que se referia à imagem. Os familiares, ele diz através de sílaba tônica do nome de cada um, e conseguia reconhecer todas as pessoas. Nas outras temáticas era perguntado e ele tocava na imagem correspondente.

Para colocar em ordens esses registros, Guilherme foi apontando qual a primeira imagem ele gostaria de colocar; a disponibilização que está na prancha de comunicação foi realizada pelo sujeito. Foram montadas e organizadas as três partes com as fotos, e abaixo de cada foto, tem o nome da pessoa, e o nome do local. Embora o aluno ainda não reconheça as letras do alfabeto, é mais um item de identificação que o aluno pode ter.



O acesso que o sujeito teve sobre os símbolos gráficos da prancha de comunicação foi feito de forma direta, ou seja, o indivíduo aponta ou toca na fotografia que deseja referendar.

O processo de avaliação da construção da prancha de comunicação se deu por três aspectos do reconhecimento gráfico: 1) identificação gráfica das fotografias isoladas; 2) reconhecimento de dois elementos para responder e 3) utilização dos três registros gráficos para se comunicar.

O primeiro aspecto avaliado refere-se ao reconhecimento gráfico que o sujeito tem sobre as fotografias. Na parte que se refere às ações, para que Guilherme responda corretamente, além da pergunta “Onde está o Guilherme almoçando?”, por exemplo, é preciso fazer a descrição da foto. O sujeito tente a apontar aleatoriamente para todas as imagens, quando estas não são descritas. Desta forma, a sinalização de características tais como: onde tem a mesa que Guilherme almoça, onde está o prato com a comida... São pistas que fazem o aluno associar os objetos que ele usa no almoço, até a imagem que contempla tal ação.

No que se refere aos locais frequentados, essa foi a temática que o aluno apresentou mais dificuldade em reconhecer. O mesmo processo usado nas ações foi usado nos diferentes espaços/locais com a descrição das fotos. Entretanto apenas a descrição não foi suficiente para que o sujeito apontasse corretamente. Nesse caso, para dar tentativas de o indivíduo reconhecer, foi necessário contextualizar as imagens, por exemplo, a escola: aonde Guilherme vai todos os dias de manhã para estudar? Assim, descrever e contextualizar a fotografia são elementos de assimilação para a identificação da representação por meio da foto.

Na parte que se refere ao reconhecimento das pessoas, Guilherme não precisa de uma pergunta que direcione imagem por imagem; consegue apontar e dizer o nome por meio de sílabas tônicas, de todos aqueles que estão representados na prancha de comunicação.

Feito o reconhecimento gráfico isolado de cada fotografia, o segundo aspecto de avaliação foi a união de duas figuras para responder a uma pergunta. Ao perguntar: “O que o Guilherme fez nesta manhã e aonde?”, ele respondeu o que estava fazendo – escrevendo – e onde ele está escrevendo – na escola. Porém, para que

aconteça essa identificação, é necessária a caracterização da foto que se refere à escola, para que ele aponte o lugar correto.

O terceiro aspecto avaliativo se caracteriza pela tentativa de comunicação por três elementos. Foi preciso reforçar as perguntas ou reelaborá-las para que o aluno compreenda o que está sendo perguntado. Além da tentativa de uma comunicação com dois elementos, foi realizada a pesquisa também com três dados (informações), considerando que Guilherme obedece a ordens de complexidade. Por exemplo, ao ser perguntado: o que ele está fazendo? Quem fez sua comida? Na casa de quem está? As perguntas feitas são em sentido de diálogo. O aluno conseguiu apontar que está almoçando, que a empregada fez seu almoço, e ao referendar a casa da avó, Guilherme para de apontar e apenas vocaliza “vó”. Quando o aluno não sabia qual imagem referendar, encontrava outra forma de se expressar para responder o que estão lhe perguntando.

Além disso, procura-se incentivar o uso da prancha sempre que o sujeito deseja estabelecer uma comunicação, por exemplo, Guilherme havia se machucado no joelho, e todos que ele encontrava, perguntavam como ele havia se machucado e onde, porém ele só respondia “papai” e não havia compreensão naquele diálogo. Aproveitando o momento foi oferecido o recurso da prancha, como uma ferramenta disponível para qualquer comunicação. Guilherme usando a prancha conseguiu apontar para “andar de moto” na parte das ações. Então se deduziu que ele havia caído pedalando sua moto de brinquedo. Quando perguntado a ele o lugar onde caiu - casa do pai - Guilherme apontou corretamente.

Mediante as interações que o sujeito teve como uso da prancha de comunicação, percebe-se que quando há uma motivação e interesse sobre o assunto do diálogo, o sujeito usa corretamente as fotografias disponíveis na sua prancha de comunicação. Mostra sua vontade de ser compreendido e a conversa com o uso da prancha se torna mais clara e fluente.

### **Acompanhar o uso:**

Guilherme encontra-se na fase de adaptação do material, precisa inserir esse instrumento nas suas atividades diárias para que consiga

reconhecer e assimilar o uso da fotografia como possibilidade comunicativa. É necessário manter o uso constante da prancha de comunicação em seus diálogos, treinando seu funcionamento. Duff; Gordon (2003) indicam nos seus estudos que a familiarização com o objeto e suas características físicas serve para facilitar o ajuste da força necessária para a realização da tarefa e permite melhor controle da atividade. Apresenta-se hipóteses de possíveis adaptações ao material:

- Ampliar os temas já presentes, inserindo novas ações, pessoas que o sujeito vai conhecendo e locais diferentes. À medida que vai surgindo a necessidade de acrescentar mais elementos a essa proposta, o recurso possibilita a troca de folha.

- Criar novas folhas da prancha de comunicação, com a intenção de ter outros temas, como: prancha de alimentos, de vestuário, ampliando o vocabulário do diálogo.

- Após ter a compreensão total da prancha, tentar a possibilidade de sintetizar as três partes em uma que consiga, parcialmente, reunir as três temáticas. Assim o sujeito poderá responder de forma mais rápida, deslizando o dedo e acusando o que deseja, além de ter uma base menor, com uma visualização total.

- A fotografia é agora o meio mais importante no processo de identificação, a imagem assimilada a representação. Posteriormente pode se resumir a imagem ao desenho do que está se referindo na foto, e depois apenas representando graficamente a imagem de um objeto. É uma possível simplificação, sem a alteração do sentido.

Estas são possíveis alternativas em que a confecção da prancha nos permite pensar. Num acompanhamento do uso desse instrumento em longo prazo, com modificações simples, para melhor manuseio e compreensão do recurso, é possível ampliar as condições de comunicação para o sujeito com paralisia cerebral. Estas adaptações dão condições para se pensar em uma prancha de comunicação para uso na escola. Com as mudanças de folhas que envolvam diferentes temáticas, podem ser inseridos elementos que condizem com o meio em que o sujeito se encontra.



## CONCLUSÃO

A Tecnologia Assistiva é uma área de conhecimento que busca promover e facilitar a realização de atividades cotidianas. Pelosi (2011) destaca que essa tecnologia promove a autonomia e a independência de indivíduos com dificuldade motora, sensorial, cognitiva e de comunicação.

Levando em consideração a melhora da qualidade de comunicação de um sujeito com Paralisia Cerebral, é necessário possibilitar a Comunicação Alternativa, valorizando os sinais expressivos que o sujeito já apresenta, promovendo o diálogo quando se volta para o apoio à fala e desenvolvendo a capacidade de comunicação.

A comunicação é a ferramenta que permite a estruturação social da experiência das crianças, a mediação do entorno social para guiar o desenvolvimento geral e o meio para comunicar e satisfazer as próprias necessidades. Mediante o ato comunicativo compartilhamos nossos mundos internos, seja na esfera dos afetos a crenças, ideias ou intenções mais básicas (CANCINO, 2013, p.197).

Ao longo desta pesquisa foi criado um recurso para facilitar e oportunizar a comunicação alternativa. A construção de uma prancha de comunicação específica às necessidades do sujeito visou ajudá-lo diretamente no ato de comunicar-se e interagir, auxiliando-o no relacionamento com o meio familiar, social e escolar.

A confecção dessa ferramenta comunicativa, no que tange ao material de construção, se deu pelo olhar direcionado às características individuais que o sujeito apresenta, considerando sua capacidade motora. Esse aspecto foi aliado à elaboração das folhas comunicativas que contextualizam o meio familiar e social no qual esse indivíduo está inserido.

A prancha de comunicação atendeu aos elementos vivenciados pelo sujeito desta pesquisa, pois contemplou os diferentes espaços que Guilherme frequenta e as muitas pessoas com as quais convive e que o ajudam nas tarefas diárias. O registro foi feito por meio da fotografia que ofereceram “apoio à construção de signos, pois é a partir do estabelecimento de modelos mentais que o sujeito é capaz de abstrair situações concretas e expô-las em um ato de comunicação” (ÁVILA, 2011, p. 61).

O recurso, assim como qualquer outro dispositivo da Comunicação Alternativa, obedeceu a um processo de construção, que deu um espaço para pensar em alguns passos para implementação desse instrumento no contexto do sujeito.

O planejamento foi a base para a construção desse recurso, por meio de observações que se conseguiu identificar o contexto no qual o indivíduo está inserido e quais são os elementos significativos que compõem a montagem da prancha de comunicação. No caso de Guilherme, o contexto familiar e social e suas características motoras e comunicativas, determinaram a ideia do design e as características que a ferramenta contempla.

As características individuais determinaram a escolha dos materiais físicos utilizados para a confecção do instrumento, como também, determinaram as dimensões de forma e tamanho que a prancha apresenta.

O ato de descrever as imagens refere ao processo de implementação do uso deste recurso, contemplando o contato direto do sujeito ao manusear esse instrumento. Neste processo, a mediação implica em um fator decisivo na criação de vínculo influenciando a vontade do indivíduo em comunicar-se.

Finalizamos afirmando que ainda estamos no momento de avaliar a implementação do material, sendo necessário fazer novas adaptações e criar novas folhas comunicativas para qualificar ainda mais o uso desse recurso.

As vantagens que esse recurso oferece envolve possibilitar uma alternativa de comunicação ao sujeito que não tem oralidade, através de um instrumento criado especificadamente para suas necessidades e para o contexto do indivíduo. A forma como o material foi confeccionado oferece a possibilidade de ampliação e de qualificação da comunicação, principalmente através da troca das folhas temáticas.

O material irá possibilitar o ato comunicativo do sujeito com pessoas fora do seu meio e qualificar a comunicação com o contexto familiar, na medida em que se ampliam as condições comunicativas e compreensivas.

O material pode ser utilizado no contexto escolar, podendo ampliar mais o repertório comunicativo, envolvendo habilidade de expressão e compreensão das temáticas das folhas comunicativas que

acompanham o ambiente pedagógico. Na medida em que o sujeito consegue ampliar as condições de comunicação, se ampliam também suas condições pedagógicas e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

AVILA, Barbara Gorziza. **Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo**. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. CEDI- Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre- RS. 2008.

BRACCIALLI, Ligia Maria Presumido. Fatores que interferem no acesso motor da criança com paralisia cerebral aos recursos de comunicação alternativa. **Comunicar para Incluir- CRBF**, p. 329- 342. 1º edição. 2013.

CANCINO, Miguel Antonio Higuera. Pragmática Comunicativa não- verbal e comunicação alternativa. **Comunicar para Incluir- CRBF**, p. 195-218. 1º edição. 2013.

DUFF, S. V.; GORDON, A. M. Learning of grasp control in children with hemiplegic cerebral palsy. **Developmental Medicine and Child Neurology**, v. 45, p. 746-757, 2003.


MANZINI, José Eduardo; DELIBERATO, Débora. **Portal de Ajudas técnicas para a Educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC/ SEESP. 2004.

MANZINI, José Eduardo; DELIBERATO, Débora. **Portal de Ajudas técnicas para a Educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa. Brasília: MEC/ SEESP. 2006.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assitiva, **Comunicar é preciso**: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: ABPEE, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educ. Pesqui. vol.31 n.º.3 São Paulo Sept./Dec. 2005 In: LEWIN, K. A pesquisa-ação e os problemas das minorias. **Journal of Social Issues**, n. 2, p. 34-36, 1946.





**PLANO DE  
ATENDIMENTO  
EDUCACIONAL  
ESPECIALIZADO**  
**PERSPECTIVAS PARA A  
INCLUSÃO NO ENSINO  
MÉDIO**

---

**Silva,  
Sandra Suzana  
Maximowitz**

Carolina nasceu no dia 4 de novembro de 1994, estando atualmente com 16 anos, reside com os pais e mais três irmãos, sendo que um é gêmeo dela (o irmão não apresenta atraso no desenvolvimento). Tem diagnóstico neurológico de paralisia cerebral. A mãe fez acompanhamento pré-natal, porém, como não foi lhe pedido ultrassom, ficou sabendo que seriam gêmeos na hora do nascimento. Carolina não foi amamentada. Sua primeira alimentação foi através do uso da mamadeira. Aos dez meses, a mãe, consultou um neurologista, pois observou que a menina não evoluía como o menino, o qual diagnosticou Paralisia Cerebral, decorrente de parto de gêmeos prematuros (seis meses e 20 dias aproximadamente), sofreu anoxia perinatal e permaneceu na UTI por dois meses.

Desenvolveu sua linguagem com atraso, iniciando as primeiras palavras por volta de um ano e oito meses. Demonstrou também, um desenvolvimento neuropsicomotor tardio, demorou a firmar a cabeça, engatinhou por volta de um ano e dois meses, não ocorrendo a marcha, fato que permanece até os dias atuais.

Aos três anos submeteu-se a cirurgia de alongamento de tendões de Aquiles. Ingressou na educação infantil juntamente com o irmão aos 3 anos e meio de idade, no interior, onde permaneceram por seis meses. Pelas dificuldades apresentadas pela menina e a falta de recursos adequados passaram a residir na cidade de Santa Maria (RS), que haviam mais possibilidades de atendimento.

No ano de 2001, com seis anos, completando sete no decorrer do ano letivo, frequentou pré-escola na rede pública de ensino, recebendo atendimento no turno inverso na sala de recursos, onde utilizava como ferramenta a informática, a qual gosta muito até os dias atuais.

Destaco como um aspecto positivo, no processo de inclusão de Carolina o ingresso na Educação Infantil, participando de atividades na sala da aula comum e no AEE, pois para os casos de atraso no desenvolvimento motor, ou com uma paralisia cerebral quando inseridos em espaço inclusivo podem se desenvolver.

Além da sala de recursos, a aluna frequentava mais três atendimentos extraescolares. A equoterapia que visava melhorar o equilíbrio, postura e segurança. A hidroterapia onde adquiriu maior autoconfiança, permanecendo sozinha na piscina, situação que não ocorria no início do tratamento. Frequentou ainda fisioterapia,

objetivando o alongamento dos tendões dos membros superiores e inferiores, que estão encurtados.

Com o bom aproveitamento avançou para o 1<sup>a</sup> ano do ensino regular, permanecendo na mesma escola. Apresentou bom relacionamento com a professora e colegas, estabelecendo vínculos afetivos com a turma.

É importante considerar que as interações do aluno com seus pares na classe comum fazem dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado. O aluno deverá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes coletivos, retirando disso, múltiplas vantagens, inclusive de acessar um papel social valorizado (GOMES, 2010, p. 18).

O fato de ser colega do irmão não interferiu na interação com os demais colegas da turma. A professora optou por um trabalho cooperativo, onde cada dia um colega senta com ela para auxiliá-la nas atividades devido à acentuada dificuldade motora que apresenta. A escolha do colega era feita por ela mesma

Os alunos tutores têm sido uma solução muito bem vinda nas escolas, despertando nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana (FÁVERO, 2010, p.49).

Interessava-se pelas atividades propostas e gostava de ser motivada com elogios quando conseguia concluí-las. No recreio a mãe se fazia presente para auxiliá-la nas atividades de higiene pessoal.

A professora da sala regular, sempre que possível conversava com a professora da sala de recursos, visando saber as atividades que eram desenvolvidas. Inclusive acompanhou a menina ao atendimento especializado, para observá-la fora do contexto de sala de aula.

No 2<sup>a</sup> ano, continuou recebendo atendimento em sala de recursos, duas vezes por semana no turno inverso, destaca-se entre as atividades desenvolvidas o trabalho no laboratório de informática, uma vez que a aluna vinha demonstrando interesse pela área, o que também favorecia o seu desenvolvimento cognitivo e autonomia.

Na sala regular apresentava bom relacionamento com os colegas e professora. Nas atividades desenvolvidas, demonstrava interesse e capricho, porém apresentava dificuldades para escrever determinadas letras e números, que necessitem movimentos mais coordenados, esforçando-se para executá-los da melhor maneira possível. Eventualmente recebia auxílio da professora e da mãe, nas atividades.

Apresentou maior autonomia no ambiente informatizado, elaborava pequenos textos, fazendo associação de ideias, ficando muito motivada. Começou a digitar algumas letras com a mão esquerda, habilidade que adquiriu, aos nove anos de idade. Trabalhou-se com a família para que a aluna adquirisse maior independência, afetiva e social, porém a aluna ainda apresentava insegurança sem a presença da mãe.

Foi promovida para o 3<sup>a</sup> ano, continuaram os atendimentos em sala de recursos, laboratório de informática e fisioterapia. Sua relação socioafetiva obteve avanços, adquiriu maior segurança, mais desinibida e obteve amadurecimento emocional. A aluna demonstrou avanços, na área da leitura, a escrita devido ao seu comprometimento motor continuou com dificuldades de expressar-se no papel.

Foi promovida para o 4<sup>a</sup> ano na qual demonstrou avanços na aprendizagem, continuou com os atendimentos, continuou utilizando computador para escrever, conseguia interpretar textos, e sua construção textual apresentava coerência e coesão. Devido às dificuldades motoras foram feitas flexibilizações na temporalidade das atividades a serem copiadas do quadro nas atividades de sala de aula, há também flexibilizações de materiais, uso de materiais xerocados para que tivesse todo o conteúdo e pudesse acompanhar a turma. Continuou recebendo auxílio de colegas, sempre que necessário.

Algumas avaliações foram realizadas com número reduzido de questões ou as provas eram iguais aos dos demais colegas, porém contendo somente alternativas de marcar e de ligar signos gráficos. Aspecto que considero positivo, pois os professores estavam pensando na igualdade de condições.

Na quinta série, com a sugestão na continuidade do atendimento em sala de recursos, laboratório de informática, fisioterapia, também foi solicitado o acompanhamento psicológico. Carolina com 12 anos, continuou recebendo os atendimentos citados anteriormente.



Em função da catequese deixou de frequentar os atendimentos no laboratório de informática.

A aluna continuou frequente as aulas, relacionava-se bem com os colegas, desenvolveu pensamento lógico, em que era capaz de estabelecer classificações e reversões de operações mentais. Sua linguagem estava no nível socializado, porém devido a sua dificuldade de articulação na fala, em alguns momentos tornava-se difícil compreender a aluna. Neste ano percebeu-se a necessidade do retorno ao projeto de informática devido as suas limitações motoras, e também ampliaria mais suas habilidades na construção do conhecimento bem como na aquisição das aprendizagens.

Carolina foi aprovada para o 6º, 7º e 8º ano. Recebendo nesses anos os atendimentos na sala de recursos que frequentou com assiduidade. Participou também do projeto de informática e oficina de matemática. A oficina de matemática era trabalhada por um professor da área e mediada por um educador especial, tinha como objetivo trabalhar os conteúdos da sala, uma vez que, uma das maiores barreiras na inclusão de alunos nesta etapa de escolarização encontra-se na compreensão de conteúdos que exigem um raciocínio abstrato reflexivo. Considero uma conquista da escola, pois todos os alunos incluídos tinham apoio nas oficinas de matemática.

No ano de 2010, Carolina, frequentou o primeiro ano do Ensino Médio. Seu relacionamento com os colegas e professores era excelente, demonstrava muito interesse nas atividades que estão sendo realizadas em sala de aula. Entretanto, continuou com o mesmo problema dos anos anteriores ao copiar a matéria, ou seja, cansa com facilidade.

No ano de 2011 a aluna está frequentando o 2º ano do Ensino Médio e lhe é oferecido atendimentos na área da Educação Especial. Esses atendimentos se constituem em: Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas vezes por semana, com duração de uma hora, apoio pedagógico em sala de aula regular; salienta-se que a aluna não é assídua aos atendimentos devido a dificuldades de locomoção (Quadro1).

Carolina é educada, carinhosa, participativa, esforçada e dedicada as tarefas escolares. Relaciona-se bem com os colegas e professores, quase sempre que tem trabalho em dupla realiza-os com o seu irmão Luan.

No primeiro trimestre letivo a aluna desenvolveu habilidades e competências em todas as disciplinas do currículo, pertinente ao nível escolar que está cursando. Seu desempenho é evidenciado no parecer das disciplinas descritos a seguir:

### **Língua Portuguesa:**

Desenvolveu-se os seguintes conteúdos na disciplina: Leitura e interpretação textual; Classe de palavras e flexões; Substantivos; -Adjetivo; Artigo; Pronome; Numeral. Os conteúdos foram trabalhados de forma expositiva e dialogada. Foi proporcionado leituras em salas de aula e em casa. Utilizou-se o livro como suporte para pesquisas e seguidamente xerox (folhas em sala de aula). A avaliação foi realizada por meio de provas, trabalhos, provas (produção textual e morfossintaxe), trabalho análise do livro. Segundo a professora da disciplina, Carolina, demonstra interesse, responsabilidade nas entregas dos trabalhos solicitados. A aluna vem progredindo nas suas construções cognitivas na disciplina.

Na disciplina de Biologia trabalhou-se os seguintes conteúdos: As origens da genética; Leis da segregação genética, Relação genótipo e fenótipo. Os conteúdos foram trabalhados a partir de aulas práticas e recortes de revistas e jornais, diálogos permanentes, pesquisas na internet e livros e exposições teóricas. A aluna atingiu os objetivos propostos para o desenvolvimento do conteúdo em Biologia.

Em Matemática o professor desenvolveu os conteúdos relativos a Lei do Cosseno e Seno e Identidade trigonométrica. Utilizou-se para o desenvolvimento dos conteúdos de aulas expositivas, exercícios realizados no livro e no caderno. A aluna realizou parte de sua avaliação na sala de recursos multifuncional. A mesma, conseguiu realizar os cálculos pertinentes aos conteúdos propostos, porém necessitou visualizar as fórmulas.

Os conteúdos desenvolvidos na disciplina de História foram: Idade Moderna; A civilização europeia na América; A Colonização Inglesa, Francesa, Holandesa, Espanhola e Portuguesa; Período de Mineração; Religião e Sociedade na América Portuguesa. Os conteúdos foram mediados através da exposição de slides, aulas dialogadas e trabalhos em grupos. Segundo a professora da disciplina Carolina sempre se

esforçou e procurou fazer todas as atividades propostas, entregou todos os trabalhos, participou de atividades em grupos e atingiu os objetivos propostos aos conteúdos desenvolvidos na prova escrita que realizou na sala de aula regular.

## **Inclusão educacional**

A intenção de implementar o processo de inclusão nos meios educacionais para que ocorram seus reflexos na sociedade como um todo traz, em contrapartida, a evidência do despreparo em que nos encontramos. Há uma complexidade das condições de existência dos fenômenos sociais que ainda não foi inteiramente desdobrada e, conseqüentemente, dificulta a conscientização da maioria dos professores no sentido de diferenciar integração e inclusão. O que acontece é que muitos professores se limitam ao campo teórico da inclusão e quando se encontram com a realidade escolar, tem atitudes que correspondem à integração.

No paradigma da integração, é o aluno que se adapta à escola e cobra-se que ele acompanhe seus colegas nas atividades, uma espécie de nivelamento como se todos seguissem um único processo de desenvolvimento. Ignorar as necessidades específicas do aluno e levá-lo às classes regulares sem o acompanhamento de um professor especializado também são características da integração. Em contrapartida, no processo de inclusão, é a escola que se prepara para atender as diferenças individuais dos educandos. Assim, afirma Carvalho (2000, p.164), “a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, embora torne o conjunto mais heterogêneo e complexo, também o torna mais rico”.

Para que a inclusão realmente aconteça é necessário que a escola mude de atitude frente à pessoa com necessidades educacionais especiais e compreenda que não são só os alunos com deficiência mental, deficiência física, com baixa visão ou cegos, entre outros, que apresentam diferenças ou alguma dificuldade em suas vidas. Isso não significa que o aluno com necessidades educacionais especiais não tenha alguma dificuldade mais acentuada,

[...] mas a diferença não é uma peculiaridade das pessoas com deficiências ou superdotadas. Todos somos absolutamente diferentes uns dos outros e de nós mesmos, à medida que crescemos e nos desenvolvemos. Somos todos especiais! (CARVALHO, 2000, p. 17).

Considerando a diversidade humana e as possibilidades de trocas que se ampliam no processo de inclusão, julgo necessário mencionar uma das grandes contribuições de Vygotsky para o Atendimento Educacional Especializado, a qual consiste na afirmação de que a pessoa com necessidades educacionais especiais se desenvolve na medida em que é orientada por adultos ou pessoas mais experientes.

As pessoas que situam-se no entorno do aprendiz não são objetos estáticos e passivos, mas companheiros dinâmicos que guiam, regulam, selecionam, comparam, analisam, registram o desenvolvimento. São, pois, agentes do desenvolvimento humano que atuam sobre a zona de desenvolvimento proximal (ANTUNES, 2002, p.28).

Essa intervenção do adulto numa ação que o aluno está realizando é a chamada mediação. Assim, a teoria Vygotskiana considera que a relação do homem com o mundo não é direta, mas é uma relação mediada. Como nos afirma Vygotsky, “todo aprendizado é necessariamente mediado - e isso torna o papel do ensino e do professor mais ativo e determinante” (VYGOTSKY, 2000, p. 59).

Por isso que o professor que atua no Atendimento Educacional Especializado possui um papel fundamental ao interferir na zona de desenvolvimento proximal do aluno, não considerando só o que o aluno já sabe, mas propondo situações desafiadoras, pois quanto mais o educando aprende mais se desenvolve mentalmente (VYGOTSKY, 2000).

Nesse sentido, as contribuições de Vygotsky, assim como a participação no curso de Atendimento Educacional Especializado me proporcionaram uma série de informações e alternativas, as quais com certeza irão possibilitar que os alunos se beneficiem da inclusão uma vez que, a mesma

[...] é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os

alunos com e sem deficiência possa exercer o direito a educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore práticas, a fim de atender as diferenças (MANTOAN, 2008, p. 45).

A sociedade, desta forma, irá avançar para uma condição naturalmente inclusiva, em que a própria palavra perderá seu sentido, já que todos terão uma atitude coerente com esta ética, pautada pela diversidade humana, sendo que cada pessoa, cada professor, colegas de pessoas com necessidades educacionais especiais, farão com que os mesmos sintam-se contemplados na convivência e na participação ativa de qualquer circunstância social, sejam pessoas com paralisia cerebral, Down, Autistas, Deficientes Físicos, Surdos, Cegos, TGDs.

### **Plano de Atendimento Educacional Especializado.**

Dados de Identificação

Nome da aluna: Carolina

D.N.: 04\11\1994

Escolaridade: 2º ano do Ensino Médio

Escola: Escola Estadual

Professor do ensino regular:

Professor do AEE: Sandra Suzana Maximowitz Silva

#### **Objetivos do plano:**

- Desenvolver um plano de Atendimento Educacional complementar ao trabalho desenvolvido na classe comum, considerando as características individuais, as possibilidades, potencialidades e necessidades de Carolina, para que possa adquirir maior autonomia.
- Proporcionar aos professores reuniões para juntos elaborarmos estratégias que favoreçam a inclusão de Carolina.
- Construir estratégias para que aluna disponha de todo o conteúdo que é trabalhado em sala de aula regular;
- Proporcionar atividades com a família, a fim de viabilizar maior autonomia de Carolina nas atividades escolares.
- Atuar de forma colaborativa com os professores da sala de aula para

a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso da aluna ao currículo e a sua interação na turma;

- Possibilitar a aluna a continuidade de sua interação com a informática.
- Orientar a família e aluna acerca de seu do seu futuro profissional;
- Proporcionar atividades que estimulem o raciocínio lógico;
- Identificar as áreas de interesse para o futuro encaminhamento a um curso profissionalizante;

Organização do atendimento

- Período de atendimento: segundo semestre de 2011
- Frequência: dois atendimentos semanais no AEE e intervenções esporádicas em sala de aula, de acordo com cronograma elaborado junto com os professores da classe comum.
- Tempo de atendimento: 1 hora aula (50 minutos) cada atendimento na Sala de recursos Multifuncional e apoio na sala de aula comum.
- Composição do atendimento: dupla
- Outros: Orientações aos professores da aluna e a família.

#### **Atividades a serem desenvolvidas no atendimento à aluna:**

- jogo número e operações de aritmética;
- atividades com Tangram, Nunca 10 e Boole
- palestras,
- dinâmicas;
- assistir filmes;
- introdução ao Xadrez
- atividades no computador;

Seleção de materiais a serem produzidos para a aluna

- \* Computador e/ou notebook;
- \* Vídeo
- \* Xadrez
- \* Softwares educativos
- \* Jogos

#### **Adequações de materiais**

Devido a pequena dificuldade motora de Carolina os jogos de Xadrez, Nunca 10 e Bolli serão confeccionados ou comprados com peças maiores para facilitar a apreensão.

### **Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos**

Softwares variados;

Parcerias:

- Professor das várias disciplinas que serão reunidos, preferencialmente duas vezes por mês para discutirmos as estratégias para melhorar o processo de inclusão de Carolina
- Equipe diretiva da Escola
- Colegas da aluna;
- Família
- Psicólogo

### **Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno**

Professor da sala comum: as trocas com a professora da sala de aula ocorrerão tanto em momento formais, tais como reuniões pedagógicas, onde serão discutidos aspectos gerais do processo de inclusão, quanto em momentos informais, tais como conversas nos intervalos e acompanhamento das atividades de sala de aula. Através desse contato buscarei a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso da aluna ao currículo e a sua interação na turma.

Família: será constituído um grupo de familiares para que possam socializar aspectos referentes a educação e a inclusão no mercado de trabalho de seus filhos. Em alguns momentos serão realizadas palestras com diferentes profissionais sobre as questões que envolvem a educação de crianças, dentre elas a temática “futuro profissional”. Em outros momentos os familiares serão mediados pela educadora especial e pela psicóloga a falarem sobre suas vivências e socializarem seus receios e seguranças no dia a dia com seus filhos. Também serão propostas atividades em grupo, externas a escola, a fim de favorecer a interação entre as famílias e ampliar o seu envolvimento e participação no processo educacional dos seus filhos.

### **Avaliação dos Resultados**

O registro será feito no diário mediante observação da participação de Carolina nas atividades propostas. Será também avaliado participação e interação dos professores nas reuniões que serão realizadas.

### **Reestruturação do Plano de AEE**

O plano será constantemente avaliado e reestruturado mediante os aspectos observados durante a sua execução, mantendo os recursos, atividades e estratégias consideradas positivas e que tragam resultados satisfatórios e eliminando-se ou reformulando-se aqueles que não estiverem contribuindo para atender as necessidades específicas da aluna.

### **CONCLUSÃO**

Diante da atual situação que estamos vivendo, ou seja, um processo de inclusão que ainda está por se consolidar, lamentamos, ainda ter que discutir algumas questões que já poderiam ter sido superadas, como a questão de acesso ao conteúdo, um dos objetivos traçados no plano de AEE do caso Carolina.

Percebo que os entraves estão além do círculo da escola, ou seja, estão em instância maior (governo, vontade política, iniciativa privada), uma ação efetiva que torne esta realidade uma linguagem constante, uma estrutura mais organizada para prever movimentos sociais e direcioná-los para condições mais proveitosas, ao invés de agir sobre o que está errado, como aconteceu no início da revolução industrial, em que grandes contingentes de pessoas saíram do campo para as cidades sem uma preparação prévia para receber estas pessoas.

Precisamos entender detalhes que fazem a diferença para pessoas que estamos auxiliando pedagogicamente, ou seja, preparar o ambiente de forma que a pessoa consiga sentir-se em plenas condições e livre para aprender. Por exemplo, a escola de Carolina é de localização central e muito grande, onde a rotatividade de professores é intensa e, este fato, dificulta o estabelecimento de um diálogo mais próximo entre o professor do AEE e os professores do ensino regular. Acredito também que o professor do AEE que trabalha nos anos finais e ensino médio, deveria ter um número bem reduzido de alunos, pois considero difícil entrar em contato com o corpo docente cotidianamente para traçar as estratégias de ensino para Carolina.

A qualidade de ensino, não se dará apenas com a formação continuada de professores, pois precisa haver uma política que absorva mais professores por turma, para que o atendimento seja



proporcional a quantidade de alunos dentro de uma sala de aula, ou até mesmo que a quantidade de trabalho seja repartida para que um professor não se desgaste tanto.

Finalizando, precisamos pensar nos detalhes, para que alunos como Carolina, possam usufruir de todos os benefícios que podemos proporcionar, com pesquisa, avanços na área tecnológica e todas as outras circunstâncias que possam vir em auxílio deste novo paradigma.

Mas mesmo sentido ainda algumas dificuldades no processo de inclusão, considero que ainda chegaremos lá, os primeiros passos já estão demarcados e este processo não poderá ser interrompido, já que é um avanço dos conceitos da experiência humana, já é um aspecto ético universal, do qual não podemos mais abrir mão.

Neste sentido, percebo o quanto foi e será significativo pensar de forma mais detalhada o AEE da aluna Carolina, pretendo a partir deste concretizar os objetivos traçados no mesmo. O estudo de caso de Carolina não serviu apenas que me apropriasse de muitas informações de sua vida, mas sim para que refletisse sobre o seu futuro e multiplicasse essa reflexão junto aos envolvidos em sua escolarização.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?** Em minha sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção Fascículo na sala de aula).

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** Educação Inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.


FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Atendimento Educacional Especializado:** Aspectos legais e orientação pedagógica. São Paulo: MEC/SEEP, 2010.

GOMES, Limaverde A. L. et al. **Atendimento Educacional Especializado:** Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEEP, 2007.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar:** O que é? Por quê? Como fazer. São Paulo: Scipione, 2008.

VYGOTSKY, Lev. O teórico do ensino como processo social. **Revista Nova Escola.** São Paulo, 2000. Edição Especial: Grandes Pensadores – a história do pensamento pedagógico no ocidente pela obra de seus maiores expoentes. p. 58-60.





# A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA E DO PROFESSOR CAPACITADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

---

**Silva,**  
Tatiana Ramos da

---

**Pavão,**  
Ana Cláudia Oliveira

A Educação Especial tradicionalmente se constituiu como um conjunto ao ensino regular, voltado para o atendimento especializado de sujeitos com deficiências. Contudo, a partir dos últimos anos, em função de novas demandas, os profissionais da área têm se voltado para a busca de outras formas de educação escolar.

Esse processo vem se acelerando, a partir de 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países. O princípio básico da Educação Inclusiva é que todos os alunos, independente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam aceitos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois estas se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes de preconceito (UNESCO, 1994).

Tendo em vista o considerável avanço nas instituições de ensino, e de acordo com a política de Inclusão proposta pelo Ministério da Educação em 2008 (BRASIL, 2008), se faz necessário formar professores para atuação nesses espaços educacionais, como a sala de recursos, sobretudo apresentando novas perspectivas de acesso ao conhecimento, possibilitando o desenvolvimento de metodologias diversificadas e pedagógicas, de acesso ao currículo, proporcionando a inclusão educacional.

Em outras palavras, a Educação Especial não deve ser vista como um sistema educacional especializado individualmente, mas como um conjunto de práticas junto à escola comum que deverá disponibilizar de recursos para atender à diversidade de seus alunos.

De modo amplo, o objetivo deste trabalho é identificar quais são as diferenças na formação do professor especialista e do professor capacitado em Educação Especial, que trabalham lado a lado, mas que possuem suas especificidades, quais sejam: os professores que possuem graduação e os capacitados para atender às demandas da educação inclusiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Art.59) (BRASIL, 1996) refere-se a dois perfis de professores que deverão ser formados para atuar com os alunos com necessidades educacionais especiais:

a) Professor de classe comum capacitado - comprove em sua formação conteúdos ou disciplinas sobre Educação Especial e desenvolvidas competências para:

- Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado.

b) Professor especializado em Educação Especial - Formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou complementação de estudos ou pós-graduação para:

- Identificar as necessidades educacionais especiais;
- Definir e implementar respostas educativas;
- Apoiar o professor da classe comum;
- Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas alternativas.

Nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, ratifica as funções e atuação dos capacitados e especialistas na educação especial (BRASIL, 2001).

Tendo o entendimento que na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial; é preciso que se pense na formação dos professores que irão atuar no AEE.

## **Caminho da investigação**

A partir da definição do problema dessa pesquisa, optou-se por uma pesquisa descritiva, exploratória de cunho qualitativo. A pesquisa descritiva observa, analisa e correlaciona fatos (variáveis) sem manipulá-los.

A pesquisa exploratória é normalmente o passo inicial no

processo de pesquisa pela experiência e um auxílio que traz a formulação de hipóteses significativas para posteriores pesquisas. A pesquisa qualitativa que se utiliza dessa abordagem possui a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no Curso de Atendimento Educacional Especializado e na Licenciatura em Educação Especial, ambos ofertados pela UFSM.

O instrumento utilizado para a pesquisa foi um questionário, respondido pelos professores dos dois referidos cursos. De acordo com Marconi; Lakatos (2010, p. 201), o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”. Gil (2008) aponta como vantagem da utilização do questionário para coletar informações, a garantia do anonimato das respostas, e a possibilidade de atingir um maior número de pessoas.

A pesquisa foi encaminhada para 14 professores do Curso de Educação Especial e para 13 professores do Curso do AEE. O primeiro contato foi realizado via e-mail, através de dados pessoais disponibilizados pela coordenação dos cursos, de onde foram retirados os endereços eletrônicos dos sujeitos da pesquisa.

Como base para a formulação do questionário, foi utilizada, a Escala Likert, que propõe aos respondentes um questionário em que eles especifiquem seu nível de concordância com uma afirmação, neste caso, baseadas no critério de concordância/ discordância, possuindo cinco opções de respostas: concordo fortemente, concordo, incerto, discordo e discordo fortemente.

O questionário foi disponibilizado por meio de um software de pesquisas on-line, de caráter proprietário, denominado encuesta facil. A partir do recurso que gera um link de acesso a pesquisa, ela foi encaminhada por e-mail aos professores dos cursos.

O método utilizado foi escolhido, devido à qualidade da ferramenta, que entre outros aspectos apresenta um alcance de contato, que os meios tradicionais de coleta de dados não ofertam. Aliado a isso, o

instrumento também apresenta uma vantagem de chegar a todos os entrevistados no mesmo tempo, facilitando a obtenção dos resultados, que já ficam armazenados no site da pesquisa em tempo real.

## **Histórico da educação especial na Universidade Federal de Santa Maria**

A história da Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, iniciou em 1960, com a criação do Departamento de Educação Especial, que em contato com a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul busca um movimento de institucionalização escolar do deficiente para “reunir os alunos surdos, numa classe especial, em instituição da cidade, dando forma a filosofia da integração” (MARQUEZAN; TOALDO, 1988, p.11).

A origem da Educação Especial foi no Instituto da Fala, pertencente ao Centro de Estudos Básicos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), lá se desenvolviam atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas áreas da audição, fala e linguagem. Entre as crianças que frequentavam, para um grande número, era importante receber um melhor desenvolvimento - atendimento pedagógico especializado. A partir desta verificação deu-se o primeiro passo na formação de recursos humanos para a Educação Especial. Duas professoras foram encaminhadas ao Rio de Janeiro – RJ, para, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, receberem capacitação técnica. Este processo de formação era demorado e havia uma necessidade urgente de integrar a criança surda à escola regular. Em decorrência do elevado custo e da demora, a alternativa encontrada para formar professores foi à criação do Curso de Extensão Universitária. (MARQUEZAN; TOALDO, 1988).

Em 1962, foi iniciado um Curso de extensão para a formação de professores em Educação Especial, que preparava professores para atender às classes especiais de crianças e jovens surdos, e procurava construir parcerias para as aulas práticas e estágios nas classes especiais. Assim, começava a formação da primeira turma de professores da Educação Especial da UFSM. (MARQUEZAN; TOALDO, 1988).

Em 1964, a instalação da segunda turma do curso de formação de professores para a Educação Especial, na modalidade de Estudos

Adicionais, professores que já estavam formados e em atuação podiam agora escolher formar-se para o atendimento especializado da Educação Especial. (MARQUEZAN; TOALDO, 1988).

É importante considerar que quando se instituiu os Estudos Adicionais, esses se identificam aos modelos atuais, das formações em especialização ou em projetos de qualificação instituídos para atuar no Atendimento Especializado em Educação Especial através de formação continuada. (MARQUEZAN; TOALDO, 1988).

Em 1973, os estudos adicionais passam a se constituir em um curso amparado pelo Conselho Federal de Educação. Inicia-se aqui, a responsabilidade da UFSM com a formação do professor da Educação Especial habilitado para atuar com o Deficiente da Audicomunicação através do Curso de Pedagogia. Em 1976, por indicação do mesmo Conselho, inaugura-se a formação de professores através de Licenciatura curta para atuar com deficientes mentais e em 1980 se institui a licenciatura plena para esta atuação (MARQUEZAN; TOALDO, 1988).

Em “1984, os ingressantes passaram a frequentar o Curso de Educação Especial na Habilitação para deficientes mentais ou na habilitação para deficientes da audiocomunicação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2004, p.55).

O Projeto do Curso de Educação Especial da UFSM de 1983, ainda em andamento na década de 90, reforça diretrizes da normalização, integração e individualização. O movimento de reestruturação curricular da formação do professor de Educação Especial na UFSM começa entre 1992 e se estende até o ano 2004, quando efetivamente se tem um novo currículo de formação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, 2004).

O curso de Educação Especial, assumido pela universidade, passa a operar na constituição de uma posição profissional dos sujeitos que se formam para serem capazes de ler o mundo pelos saberes já testados e oferecidos pela formação.

Atualmente o curso tem como objetivo formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, Diurno e Noturno, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial.



Tem como áreas de atuação a docência em classes especiais ou escolas especiais, que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Docência nos serviços de apoio pedagógico especializado para alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, assim como nas modalidades de atendimento que permeiam essas etapas, como: em salas de recursos, classes hospitalares, ambiente domiciliar, serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante, interpretação de linguagens e códigos, como a Língua Brasileira de Sinais.

Para atuar na área da 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.

Segundo a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) a função do professor de Educação Especial caracteriza-se pelas seguintes atividades: identificação das Necessidades Educacionais Especiais (avaliação pedagógica), planejamento de estratégias materiais e recursos pedagógicos e de acessibilidade, a adequação de materiais e recursos pedagógicos visando às necessidades específicas dos alunos, elaborar atividades que complementam a formação do aluno visando a autonomia, sugerir a indicação de materiais, programas de computador, jogos, elabora o Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI, do aluno; acompanha o uso dos materiais e o desenvolvimento do aluno na sala de aula comum; apoia e orienta o professor da classe comum, funcionários da escola, orientar as famílias quanto ao uso dos materiais bem como promover a integração entre a família e escola.

Portanto, o curso de graduação em Educação Especial ao longo de quarenta anos de história, tem evoluído e avançado, de acordo com as necessidades para atender às demandas dos sujeitos em formação e daqueles que receberão o atendimento dos formados.

## **Formação de professores de educação especial**

A preocupação com o atendimento as crianças com necessidades especiais nas escolas regulares, revelam que a proposta de escola inclusiva se aproxima de uma compreensão de inclusão, desenvolvida

em diferentes espaços. Ao mesmo tempo se dirige a atenção dedicada à formação dos profissionais.

Isto remete para uma discussão já bastante desenvolvida na área da educação especial, no qual a inserção de conteúdo específico, que implica em uma perspectiva orgânica, não se aplica a formação docente, para atuar na educação dos sujeitos da educação especial.

Essas discussões foram desencadeadas, em grande medida, pela portaria ministerial n. 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que foi analisada por Chacon (2001). Muitas vezes a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído.

A função da educação em uma sociedade democrática é criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades, respeitando suas diferenças, isto implica em uma política educacional que os inclua no sistema de ensino.

Nesse sentido, um dos desafios para a garantia de qualidade do ensino e da aprendizagem é a existência de uma política de formação de professores e a existência de um projeto pedagógico compartilhado com toda a comunidade, inclusive com áreas da saúde, psicologia e assistência social.

Confirmando com o entendimento de que a formação de professores de educação especial é uma questão que necessita de atenção e dedicação por parte dos governantes, além de empenho e estudos por parte dos pesquisadores e formadores, é que Mendes (2002), diz que:

[...] a formação de professores é mais uma das urgentes pautas que devem entrar na imensa agenda da pesquisa e da política nacional na área da educação, decorrente do debate sobre educação inclusiva e das reformas no sistema educacional impostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, definiu no seu Artigo 18, no inciso § 3º:

Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;  
II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001).

Desse modo, essas discussões vêm se somando a novos questionamentos acerca do processo formativo do professor da Educação especial. De acordo com Mendes (2002), os principais desafios na formação dos professores de educação especial estariam, no momento, menos atrelados as definições das competências técnicas a serem exigidas nesse tipo de formação, mas muito mais, nas indefinições das diretrizes políticas atuais, mesmo considerando todas as iniciativas governamentais atuais.

Estão em discussão às habilidades e competências que os educadores deveriam dominar para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, destacam-se os conhecimentos e aptidões requeridos em uma boa pedagogia, tais como: a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar os conteúdos dos programas de estudo, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais.

A LDB (Lei nº. 9394/96), no Capítulo V Da Educação Especial, proclama no inciso III do Artigo 59, que será exigido para atuar nos serviços de educação especial, “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]” (BRASIL, 1996). Os responsáveis pela organização das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores capacitados:

[...] São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das

mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 1996, art. 18 e inciso IV, em seu § 2º).

Assim o papel do professor é imprescindível para conquistar os objetivos das novas políticas, e deve envolver ações consistentes de formação inicial e continuada de profissionalização qualificada.

### **Formação em atendimento educacional especializado (AEE)**

Acerca da definição de professores capacitados, a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, no Artigo 18, inciso IV e § 1º, explicita que:

[...] são considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais àqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequado ao desenvolvimento de competências e valores [...].

A formação de professores capacitados, segundo o § 1º da Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, tanto em nível médio como superior, deve ocorrer por meio da oferta de disciplinas, ou tópicos, que venham a contemplar as discussões sobre a educação de alunos com deficiência.

Em relação à perspectiva da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial, define a Educação Especial como uma modalidade de Ensino.

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem comum do ensino regular (Secretaria de Educação Especial, 2008, p.15).

Já o Atendimento Educacional Especializado é definido por

meio de uma série de características e ações que orientam as práticas pedagógicas dos professores da Educação especial em sala de recursos Multifuncionais para o atendimento ao público alvo da Educação especial.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.15).

O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos caracteriza-se por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de abrigar a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se em uma alternativa cultivada pela escola, para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu desenvolvimento.

Desse modo, o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos é aspecto fundamental no sistema escolar, a fim de cumprir com a legislação e atender às carências dos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo que tenham acesso a espaços comuns e processos educacionais inclusivos.

Para atender a essa demanda nacional de formação de professores para atuarem no AEE, a UFSM participou de um edital nacional para ofertar o Curso de Atendimento Educacional Especializado, iniciado no ano de 2007, com a primeira edição. Desde então, já foram realizadas oito ofertas, totalizando aproximadamente 7000 professores que receberam formação continuada na área de Atendimento Educacional Especializado.

Assim, o Curso se destina aos professores efetivos da rede pública de ensino, com experiência de sala de aula em escolas de educação básica, e graduação em licenciatura plena, que em sua formação tenham sido incluídos conteúdos sobre educação especial e comprovação de complementação de estudos ou pós-graduação em áreas especial, posterior à licenciatura.

Desse modo, o Curso atende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no que se refere às competências que devem ser desenvolvidas pelo professor capacitado, quais sejam:

- I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;
- II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;
- III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;
- IV - atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado; (BRASIL, 1996, Art.59).

Portanto, para atuar no AEE os professores devem ter formação específica, que atenda aos objetivos da Educação Especial. No Curso, os professores aperfeiçoam o entendimento dos conteúdos do AEE, para poder, assim, oferecer aos alunos uma aprendizagem satisfatória.

### **Analisando a atuação dos professores que atuam no curso de atendimento educacional especializado e na licenciatura em educação especial na UFSM**

Os sujeitos da pesquisa são professores que atuam no Curso de Atendimento Educacional Especializado e na Licenciatura em Educação Especial, ambos ofertados pela UFSM.

Foi utilizado um questionário, enviado para 27 professores, sendo que desse quantitativo, 23 responderam. Todos esses sujeitos são do Estado do Rio Grande do Sul, a maioria do município de Santa Maria, os participantes foram caracterizados sendo maioria feminina (91%) e somente (9%) do sexo masculino.

Quanto à idade, os respondentes possuem idade entre 26 e mais de 50 anos. Desses, cinco possuem idade entre 46-50 anos; cinco entre 41-45; 5 possuem idade entre 36-40; 5 possuem menos de 36 anos e 3 possuem mais de 50 anos. Isso demonstra que se tem de três a quatro décadas entre os formadores, podendo significar diferenças na formação dada aos sujeitos da licenciatura e da capacitação.

No que diz respeito a graduação, 73% dos participante são graduados em Educação Especial, 14% em Letras e 13% em outras licenciaturas. Na pergunta que refere-se se os participantes possuem

formação continuada em Educação Especial, 21% não possui, 22% responderam que possuem especialização na área e 25% possuem Mestrado em Educação Especial. Em relação ao tempo de magistério observa-se que a prevalência está entre as opções que contemplam 11 a 15 anos de magistério. Em relação a pergunta sobre quanto tempo os participantes trabalham com a formação de professores em Educação Especial, a maioria das respostas esteve entre 6 e 10 anos, sendo 59%.

Os participantes responderam a seguinte afirmação: “A formação em Educação Especial em nível de capacitação está direcionada a trabalho técnico, ligado à execução de ações por meio de recursos pedagógicos”. A opção concordo e concordo fortemente foram as mais escolhidas, perfazendo 88,24%.

Assim, pode-se perceber que a maioria dos participantes concorda que o professor capacitado está direcionado a produzir recursos pedagógicos, sempre considerando as necessidades educacionais dos alunos, tanto no AEE como na sala regular, na tentativa de ampliar as habilidades dos sujeitos. Cabe ao capacitado prever a utilização de recursos pedagógicos e acompanhar como se dá a sua aplicação.

Percebeu-se que quase houve um empate nas opções concordo e concordo fortemente, pois os respondentes afirmam estar mais direcionados à pesquisa ou gestão para os especialistas e uma área mais técnica para os capacitados.

Houve também uma porcentagem significativa de incerto, em que se observou que há professores que ainda possuem dúvidas a respeito da atuação/ ação que cabem ao professor capacitado e ao professor especialista.

Isso leva a pensar que os professores formadores necessitam aprofundar conhecimentos sobre essas duas formações, pois ainda há uma falta de entendimento sobre as funções a serem exercidas pelo professor capacitado e pelo professor especialista em Educação Especial.

Em relação aos capacitados e especialistas, os entrevistados percebem pouca diferença entre as funções. (Quadro 1).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores que atuam no Curso de Atendimento Educacional Especializado e na Licenciatura em Educação Especial, ambos ofertados pela UFSM.

Foi utilizado um questionário, que foi enviado para 27 professores,

sedo que desse quantitativo, 23 responderam. Todos esses sujeitos, são do estado do Rio Grande do Sul, a maioria do município de Santa Maria, os participantes foram caracterizados como sendo maioria feminina (91%) e somente (9%) do sexo masculino.

Quanto à idade, os respondentes possuem idade entre 26 e mais de 50 anos. Desses, cinco possuem idade entre 46-50 anos; cinco entre 41-45; 5 possuem idade entre 36-40; 5 possuem menos de 36 anos e 3 possuem mais de 50 anos. Isso demonstra que se tem de três a quatro décadas entre os formadores, podendo significar diferenças na formação dada aos sujeitos da licenciatura e da capacitação.

No que diz respeito a graduação, 73% dos participante são graduados em Educação Especial, 14% em Letras e 13% em outras licenciaturas. Na pergunta se os participantes possuem formação continuada em Educação Especial, 21% não possui, 22% responderam que possuem especialização na área e 25% possuem Mestrado em Educação Especial.

Em relação ao tempo de magistério observa-se que a prevalência está entre as opções que contemplam 11 a 15 anos de magistério.

Em relação a pergunta sobre quanto tempo os participantes trabalham com a formação de professores em Educação Especial, a maioria das respostas esteve entre 6 e 10 anos, sendo 59%.

Os participantes responderam a seguinte afirmação: “A formação em Educação Especial em nível de capacitação está direcionada a trabalho técnico, ligado à execução de ações por meio de recursos pedagógicos”. A opção Concordo e Concordo fortemente foram as mais escolhidas, perfazendo 88,24%.

Assim, pode-se perceber que a maioria dos participantes concorda que o professor capacitado está direcionado a produzir recursos pedagógicos, sempre considerando as necessidades educacionais dos alunos tanto no AEE como na sala regular, na tentativa de ampliar as habilidades dos sujeitos. Cabe ao capacitado prever a utilização de recursos pedagógicos e acompanhar como se dá a sua aplicação.

Percebeu-se que quase houve um empate nas opções concordo e concordo fortemente, pois os respondentes afirmam estar mais direcionados à pesquisa ou gestão para os especialistas e uma área mais técnica para os capacitados.

Houve também uma porcentagem significativa de incerto, em que



se observou que há professores que ainda possuem dúvidas a respeito da atuação/ação que cabem ao professor capacitado e ao professor especialista.

Isso leva a pensar que os professores formadores necessitam aprofundar conhecimentos sobre essas duas formações, pois ainda há uma falta de entendimento sobre as funções a serem exercidas pelo professor capacitado e pelo professor especialista em Educação Especial.

Em relação aos capacitados e especialistas, os entrevistados percebem pouca diferença entre as funções. (Quadro 1).

**Quadro 1: Funções do professores capacitados e especialistas**

	Capacitados	Especialistas
Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos;	88,24%	100%
Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento;	70,59%	94,12%
Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo;	70,59%	100%
Atuar em equipe e em conjunto com o professor especializado;	94,14%	82, 35%
Identificar as necessidades educacionais especiais;	64,71%	94,12%
Definir e implementar respostas educativas;	82,35%	100%
Apoiar o professor da classe comum;	82,35%	100%
Atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;	94,12%	100%
Atuar na gestão e qualificação dos sistemas educacionais pedagógicos;	76,47%	94,12%

Fonte: Própria autora

Sobre a questão que relaciona os professores especialista e capacitados, retoma-se a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, no Artigo 18, sobre as funções do especialista e capacitado, quais sejam:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Analisando as respostas de cada sujeito, constatou-se que os professores formadores tanto do Curso de AEE, quanto do Curso de Graduação não possuem claras as funções de cada um, pois ambos especialistas e capacitados podem desempenhar todas as funções.

## **CONCLUSÃO**

A legislação vigente na área da Educação Especial trouxe novos desafios à formação do professor que atua com o público alvo da Educação Especial. Uma demanda emergente decorrente da legislação, diz respeito a formação de professores, pois educadores da sala de aula regular devem estar aptos com esse público. O próprio AEE, que

em outros momentos era realizado por especialistas em Educação Especial, hoje passa a ser também realizado por professores de outras áreas do conhecimento.

Existe a necessidade de pontuar quais são as especificidades de cada atuação, baseadas na legislação e, sobretudo, na formação de cada profissional, posto, na prática, não existir clareza sobre as atribuições de cada profissional, ou seja, existe um equívoco quando se trata do que o professor capacitado está apto a realizar no AEE e, o que o professor especialista deve realizar.

Após as reflexões realizadas, concluiu-se que:

- Especialistas e capacitados podem desempenhar atividades iguais;

- Não são identificadas diferenças na formação de professores tanto do Curso de AEE, como os do Curso de Graduação;

- É preciso identificar primeiro a diferença entre o capacitado e o especialista, para depois pensar na formação e, após pontuar as funções de cada um,

- O especialista deve estar direcionado à gestão educacional e pedagógica da educação especial;

- O capacitado deve estar direcionado ao trabalho técnico e a utilização de recursos pedagógicos.

Finalmente, é função do professor de Educação Especial atualizar-se no que diz à legislação, sobre a atuação do capacitado e do especialista. Sabendo que a temática abordada neste estudo é um assunto que causa discussões no meio acadêmico, no qual existem divergências de opiniões, em relação ao curso de formação de professores, o AEE e a Licenciatura em Educação Especial. Espera-se que esta produção seja favorável a todos que estejam interessados e que possa servir como embasamento para novas discussões e pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Portaria ministerial n. 1.793**, de 27 de dezembro de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>> Acesso em 14 jan. 2016.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2**, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf)> Acesso em 14 jan. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBen.** Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

CHACON, Miguel Cláudio Moriel. **Formação de recursos humanos em educação especial:** respostas das universidades à recomendação da portaria ministerial n. 1.793 de 23/12/1994. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria; **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARQUEZAN, Reinoldo; TOALDO, Marilene M. **Formação de Recursos humanos para a Educação Especial na UFSM. Cadernos de Educação Especial.** Santa Maria: UFSM, vol.2, N° 1, 1988.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Desafios atuais na formação do professor de educação especial.** Revista Integração. Brasília: MEC/SEESP, vol. 24, p. 12-17, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Especial.** Santa Maria: UFSM, 2004.

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



# **POSSIBILIDADES INCLUSIVAS: UM ESTUDO DE CASO**

---

**Palma,  
Silvio Retamoso**

Todas as pessoas possuem necessidades, algumas mais urgentes outras nem tanto, mas entre todas necessidades, aprender e continuar aprendendo é a mais significativa para os seres humanos, porque é assim que vamos nos tornando mais conscientes da nossa realidade. Jamais estaríamos avançando em diversos aspectos da vida se não fosse este fator e, para nós professores, maior as razões para a formação continuada.

Nossa estrutura social tem nas instituições de ensino o veículo principal de acesso à cultura, ou melhor dizendo, a instrumentalização necessária para o convívio biopsicossocial. Desde que percebemos esta dinâmica, vamos nos deparando com fenômenos que nos afetam mutuamente e, no decorrer do processo de existência, podemos perceber quais desses fenômenos são mais urgentes.

Como professor, inserido na dinâmica escolar em diferentes realidades de ensino, seja no centro, na periferia das cidades, com alunos de séries iniciais, finais, ensino médio e superior, podemos em parte perceber como se configura o ensino sob o atual paradigma da inclusão. Sem deixar de mencionar a relatividade de uma observação que é localizada, pessoal e limitada por fatores intrínsecos ao observador.

Na realidade em que vivo, percebo que a inclusão vem sendo discutida como uma necessidade urgente por todos os professores da rede de ensino, ao mesmo tempo em que observamos uma indefinição na forma como é interpretado este movimento, de modo que ficam afetadas negativamente todas as ações impetradas para tal fim.

Acreditando que a intenção ou proposição de alternativas de trabalho seja uma das formas de colaborar na consolidação de uma sociedade inclusiva, começamos a nos envolver em observações e, posteriormente na efetivação de estratégias de ação, para isto fez-se necessário mais formação na área de Atendimento Educacional Especializado. O interesse na formação em Atendimento Educacional Especializado surgiu no início da minha atuação profissional ao me envolver em movimentos esportivos voltados para o público especial. Posteriormente, ao ingressar no quadro de professores de uma instituição de ensino particular, voltado especificamente para pessoas com necessidades educacionais especiais, percebemos que a inclusão é uma tendência representativa de uma sociedade mais consciente e, portanto, obrigação de todos sem exceção envolver-se neste processo.

A Política Nacional de Educação Especial, publicada pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2008) define um novo marco teórico para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no interior das escolas comuns de todo o país, de acordo com o que comentamos anteriormente.

Amparados pela Política Nacional de Educação Especial, podemos dizer que a experiência tem demonstrado que uma sociedade que envolve todos os seus indivíduos em uma mesma condição não consegue dar conta das necessidades dos mesmos. O que percebemos hoje, fruto do avanço conceitual e intelectual da humanidade, é que existe uma diversidade que precisa ser respeitada, colocando todo e qualquer indivíduo em uma condição especial e única, cujas necessidades são singulares e diferenciadas, de forma que ninguém poderá ser atingido pedagogicamente com os mesmos métodos e técnicas tradicionalmente desenvolvidos nas instituições escolares, tanto de nosso país, quanto do resto do mundo.

Legislações especiais foram desenvolvidas e colocadas em prática, visando justamente, conscientizar a categoria dos professores primeiramente, para estender sua filosofia para o restante da sociedade, de forma que possamos nos envolver o mais rapidamente possível, nesta nova ética que é a era da inclusão.

A inclusão tem como base a conscientização da diversidade humana, em que todas as pessoas precisam entender que cada um é diferente por natureza e a forma como organizamos nossa sociedade pode interferir intensamente nos rumos da formação de qualquer sujeito. Isto significa dizer que há tanto a possibilidade de alavancarmos uma personalidade como destruí-la.

Para conseguirmos efetivar a inclusão, passamos a levar todas as pessoas com necessidades educacionais especiais para dentro das escolas comuns, pois antes eram confinadas em escolas especiais, em que percebemos o problema da segregação destes alunos em tais ambientes.

Uma importante constatação foi a necessidade de reciclagem dos professores de classes comuns, que não estavam preparados para esta nova configuração social, já que a tônica era equalizar todos os alunos a partir de um método único de pedagogia, em que o privilégio estava mais para o conteúdo do que para a pessoa. Por outro lado,

assim como os professores, o restante da sociedade, incluindo pais e amigos de pessoas com necessidades educacionais especiais, precisam ser conscientizadas e agregadas a este trabalho, construindo uma situação em que todos interfiram e ajudem no desenvolvimento social de pessoas com deficiências.

Após esta breve explicação sobre este novo paradigma e a necessidade de nos integrarmos ao grupo de pessoas que precisam agir para que se consolide este movimento, faz-se necessário observar que nossa experiência com alunos incluídos começou desde o momento da nomeação, devido ao fato de que a inclusão de alunos nas escolas comuns já havia dado seus primeiros passos.

Tivemos experiências com pessoas com necessidades especiais nas mais variadas modalidades descritas pela literatura, ou seja, alunos com paralisia cerebral, surdez, deficiência física e, ultimamente um aluno com síndrome de Down, que se constitui como foco deste trabalho.

Há muitas razões por que uma criança com Síndrome de Down deve ter a oportunidade de frequentar uma escola comum. Cada vez mais pesquisas têm sido publicadas e o conhecimento sobre as capacidades de crianças com Síndrome de Down e o potencial de serem incluídos com sucesso tem aumentado. Ao mesmo tempo, os pais têm se informado mais sobre os benefícios da inclusão. Além disso, a inclusão é não discriminatória e traz tanto benefícios acadêmicos quanto sociais (ALTON, 2008, p.1).

Este aluno nunca frequentou uma escola especial, de forma que podemos considerá-lo um exemplo dos primeiros esforços para a inclusão, respeitando sempre sua singularidade e a de seus colegas. Nossos esforços de pesquisa visam contribuir com o processo de aprendizado do aluno, entendendo que o conhecimento de sua situação e posterior intervenção possam reestruturar o seu contexto educativo, ou simplesmente reafirmar o que já está efetivado.

### **Proposição do Caso Deivisson**

O aluno Deivisson Jardim, nasceu em 2003 com diagnóstico de Síndrome de Down, em que a mãe teve uma gestação normal.



Durante os primeiros meses teve ritmo normal de desenvolvimento e após, passou apresentar atrasos que se iniciaram nas primeiras manifestações linguísticas; desse modo, começou seus primeiros balbucios com cerca de um ano e dois meses e falou suas primeiras palavras aos dois anos, sendo que por volta dos seis anos passou a apresentar gagueira.

Frequentou Educação Infantil desde os três anos de idade, na classe comum, sem que tenha frequentado nenhum tipo de ensino especial. Atualmente cursa o 2º ano do ensino fundamental e frequenta o AEE no contra turno. Quanto a sua comunicação, usa frases, as vezes troca letras e repete histórias e canta com dificuldade.

Sua rotina inclui o café, a escola, almoço, dormir um pouco a tarde, atendimento de AEE, fonoaudiologia, lazer (brinca com carrinhos, joga futebol), faz temas escolares, toma banho, janta e dorme.

Quanto a sua comunicação tem tendência a repetir tudo o que ouve, principalmente estórias e fatos de seu cotidiano e dificuldade para atividades envolvendo músicas e canto. Iniciou sua vida escolar aos três anos de idade, quando ingressou na Educação Infantil Atualmente cursa o 2º ano do ensino fundamental e frequenta o AEE no contra turno e recebe atendimento na área de fonoaudiologia.

Em relação à alfabetização Deivisson atingiu os objetivos básicos propostos para a primeira série, identificando letras e correlacionando o som com a palavra, associando sílabas com suas letras correspondentes, sendo que suas hipóteses de escrita nas atividades em sala de aula eram consideradas pela professora como superiores aos demais alunos, uma vez que conseguia dizer as letras que formam as palavras e era capaz de transcrevê-las com o auxílio da professora.

### **Análise e clarificação do problema**

Atualmente, na escrita, o traçado não é firme e se nega às vezes a fazer as atividades por problemas de conduta, o que atrapalha um pouco o seu desenvolvimento escolar. Precisa compreender as regras e respeitar limites. Está frequentando sala de recursos e costuma se desconcentrar das atividades, principalmente quando na companhia

de outras pessoas.

Possui dificuldades motoras, principalmente na motricidade fina (recorte/pintura) e apresenta dificuldades na oralidade, expressando-se pouco, mas com boa compreensão do que lhe é solicitado, além de déficit cognitivo. Deivisson possui boa relação com os professores e colegas tendo facilidade de interação.

Deivisson possui potencial a desenvolver, não tem receio em participar das atividades motoras, com boa compreensão da linguagem o que facilita o trabalho de alfabetização. Em relação à família, a mesma procura ser participativa, estimulando-o e levando-o para entendimento a médicos e fonoaudiólogos, mas não está integrada a trabalhos no interior da escola (Quadro 1), levando-o e buscando-o do interior da mesma.

### **Síndrome de Down: aspectos conceituais**

De acordo com Alton (2008) o registro antropológico mais antigo da síndrome de Down deriva das escavações de um crânio saxônico, dotado do século VII, apresentando modificações estruturais vistas com frequência em crianças com síndrome de Down.

Voltando à antiguidade, podemos perceber que a história da humanidade se baseia em relações fundamentadas em um único padrão estético, a partir do qual, deveria se enquadrar todo e qualquer ser humano. Nas civilizações europeias, de uma forma geral, os deficientes sempre foram considerados inúteis e dispensáveis ao mundo e por isso povos como os gregos deixavam seus bebês recém-nascidos deficientes físicos e mentais, abandonados no deserto, já que sua cultura estava fundamentada em um modelo estético que privilegiava a perfeição da beleza física em detrimento de outras capacidades, mesmo a intelectual.

A primeira descrição de uma criança que presume-se tinha síndrome de Down foi fornecida por Jean Esquirol em 1838, logo a seguir, em 1846, Seguim descreveu um paciente com feições que sugeriam síndrome de Down, denominando a condição de “idiota furfurácea”. Em 1866, Duncan registrou uma criança com cabeça pequena e redonda, olhos parecidos com chineses, projetando uma grande língua e só conhecia as palavras, naquele mesmo ano, John

Langdon Down (cientista inglês), detectou diferenças em algumas crianças, que embora filhas de europeus, tinham características incomuns às outras, como cabelos amarronzados, ralos e lisos, traços semelhantes aos da raça Mongólica, dotadas de uma notável capacidade de imitar, além de serem muito parecidas entre si.

No início deste século, muitos relatórios médicos foram publicados descrevendo detalhes adicionais de anormalidades encontradas em pessoas com síndrome de Down e discutindo várias causas possíveis. Os progressos no método de visualização dos cromossomos em meados dos anos 50, foi feito um estudo mais preciso sobre os cromossomos humanos, com os avanços tecnológicos na área da genética o cientista francês Jerome Lejeune pode descobrir que a criança com síndrome de Down apresenta a anomalia cromossômica “a trissomia do cromossomo 21”.

A Síndrome de Down é incluída nas Deficiências Mentais, em que o conceito atualmente adotado foi definido pela Política Nacional de Educação Especial do MEC como:

[...] funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 2008, p. 15).

Se considerarmos estas definições sobre a deficiência que corresponde à síndrome de Down, poderíamos dizer que todos estes fatores também estão atrelados ao ambiente em que a criança se insere desde o nascimento, já que somos resultado de interações minuciosas do meio com as características genéticas herdadas.

Ao considerarmos nosso aluno Deivisson, percebemos que há um esforço por parte dos pais em oferecer o melhor ao seu filho, porém, ainda não há uma estrutura organizada o suficiente para que os benefícios da inclusão se façam sentir na sua plenitude, justamente por faltar um ambiente que favoreça o trabalho conjunto

de professores e outros profissionais, assim como a ajuda dos pais. Encontramos na literatura especializada, diversas contribuições a este respeito, definindo a inclusão como um fator imprescindível para o desenvolvimento biopsicossocial de nossos alunos, desde que devidamente instrumentalizada.

A inclusão bem-sucedida é um passo importante para que crianças com necessidades educacionais especiais se tornem membros plenos e contributivos da comunidade, e a sociedade como um todo se beneficia disso. Os colegas com desenvolvimento típico ganham conhecimento sobre deficiência, tolerância e aprendem como defender e apoiar outras crianças com necessidades educacionais especiais. Como escreve David Blunkett 'quando todas as crianças são incluídas como parceiros iguais na comunidade escolar, os benefícios são sentidos por todos' (ALTON, 2008, p. 2).

Concluindo estas primeiras descrições sobre esta proposta de trabalho, podemos dizer que a síndrome de Down, como a literatura nos define, possui características que podem ser deletérias se não houver uma intervenção mais intensa por parte de todos os educadores e familiares que se relacionam com as pessoas que estão englobadas nesta síndrome.

#### **Quadro 1: Plano de Atendimento Educacional Especializado**

Dados de identificação
Nome do aluno: Deivisson Jardim
D.N.: 2003
Escolaridade: 2º ano do Ensino Fundamental
Escola: Escola Municipal
Professor do ensino regular: Ângela
Professor do AEE: Silvio Retamoso Palma

#### **Objetivos do plano**

- Desenvolver um plano de Atendimento Educacional complementar ao trabalho desenvolvido na classe comum, considerando as características individuais, as possibilidades, potencialidades e

necessidades de Deivisson, para que ele possa adquirir maior autonomia.

- Estimular a linguagem, a compreensão e a expressão de ideias
- Contribuir para a reestruturação da proposta pedagógica e para a reestruturação da dinâmica da escola (rotina/espços)
- Possibilitar o convívio entre seus pares, desenvolvendo aspectos de interação social, autonomia e aprendizagem contribuindo para o desenvolvimento global do aluno.
- Desenvolver por meio de jogos o raciocínio lógico.
- Proporcionar atividades que estimulem a leitura.

#### **Organização do atendimento:**

- Frequência: duas vezes por semana por um período de 1 hora cada atendimento no AEE.
- Composição do atendimento: (X ) individual ( ) coletivo
- Período de atendimento: de setembro a novembro de 2011
- Outros: Orientações e trabalho colaborativo com a professora do aluno

#### **Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:**

Brincadeiras com música e atividades motoras, atividades com letras do seu nome, consciência fonológica, jogos didáticos de concentração/atenção, atividades de contagem com material concreto para associar número/quantidade.

Atividades voltadas para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, diversificadas e atraentes, especialmente aquelas envolvendo leitura e escrita, raciocínio lógico e as que envolvem o uso de jogos e atividades lúdicas.

#### **Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno.**

- Livros que busquem desenvolver a compreensão e a organização do pensamento;
- Jogos de memória;
- Jogos que envolvam a motricidade fina e ampla (pular corda, saltar, jogo da amarelinha)

#### **Adequações de materiais**

Por Deivisson ser um aluno com déficit intelectual não será necessário

realizar adequações de materiais. No entanto, é importante oferecer ao aluno materiais diversificados, atraentes e que possibilitem explorar conceitos de forma mais concreta e significativa, incluindo aqueles que ofereçam diferentes formas de manipulação (ex: letras móveis, letras e numerais com texturas ...)

**Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:**

-Dominó leitura, Dominó frases, Jogo da Memória, letras móveis, fichas didáticas com figuras, sequência lógica de fatos e que possibilitem a orientação e organização do pensamento, a capacidade de compreensão e interpretação de fatos, a orientação espacial e temporal, a compreensão e expressão de ideias, jogos e brinquedos que desenvolvam o raciocínio lógico-matemático.

**Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais:**

- Professor do ensino regular;
- Família;
- Colegas de sala de aula;

**Profissionais da escola que receberão orientação do professor de AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno:**

Professor de sala de aula, colegas de turma e de escola, equipe diretiva

**Acompanhamento e avaliação dos resultados:**

O acompanhamento será feito por meio de registro em diários e observação sistemática do desenvolvimento do aluno nas atividades propostas.

**Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE:**

Este plano será considerado satisfatório se o aluno demonstrar envolvimento e plena participação em todas as atividades propostas em sala de aula e sala de recursos multifuncional; houver desenvolvimento da linguagem; demonstrar raciocínio lógico-matemático e realizar as atividades com autonomia.

**Reestruturação do Plano:**

Dar-se-á de acordo com os resultados obtidos frente à proposta de

trabalho desenvolvida e sempre que se fizer necessário.

## **CONCLUSÃO**

O que podemos observar, após uma ligeira incursão sobre o cotidiano de um aluno com síndrome de Down, é que os resultados têm um ritmo próprio, precisamos de uma intensa ação pedagógica para colher resultados modestos, mas sólidos se as intenções estiverem pautadas por objetivos claros, correspondentes às necessidades do aluno.

Este trabalho, por não estar finalizado, prevê apenas possibilidades, mas com a confiança de que o futuro será mais proveitoso para todas as pessoas, sendo que a inclusão é uma tendência muito forte no universo educacional.

O aluno vem trabalhando em um contexto que começa a surgir de forma mais ampla, algo que há pouco tempo era impensável, e seus professores estão se inserindo nesta dinâmica. Ainda há dificuldades para conseguirmos mais coesão de trabalho, pois nem todos conseguem ainda, tempo disponível para planejar em conjunto as atividades de forma interdisciplinar.

Podemos dizer que os resultados são dependentes deste processo, que antevê otimismo e, o planejamento em conjunto, será decisivo, pois precisamos observar cada fase, cada conquista de sua aprendizagem, potencializar suas zonas proximais e consolidar seu desenvolvimento, para que ele se sinta realmente incluído na sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

ALTON, Sandy. **Incluindo alunos com Síndrome de Down na escola.** São Vicente - SP: Inclusão Brasil, 2008. Disponível em: <[www.institutoinclusaobrasil.com.br](http://www.institutoinclusaobrasil.com.br)> Acesso em: 6 ago. 2011.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.











Reitor	Paulo Afonso Burmann
Vice-reitor	Paulo Bayard Dias Gonçalves
Diretor do CCSH	Mauri Leodir Löbler
Pró-reitora de Extensão	Teresinha Heck Weiller
Chefe do Departamento de Ciências da Comunicação	Sandra Rúbia da Silva
Coordenação da Editora	Marília de Araujo Barcellos
Técnico em Artes Gráficas	Joel Ramos Rosin
Corpo Editorial	Cláudia Bomfá Liliane Brignol Marília Barcellos Rosane Rosa Sandra Rubia da Silva
Conselho Editorial pE.com UFSM	Ana Cláudia Gruszynski (UFRGS) Ana Elisa Ribeiro (CEFET - MG) Aníbal Bragança (UFF) Eduardo Giordanino (UBA) Marisa Midori Deaecto (ECA  USP) Márcio Gonçalves (UERJ) Paulo César Castro (UFRJ) Plinio Martins Filho (USP) Sandra Raimão (PPGCOM  USP) Maria Teresa Bastos (ECO- UFRJ)

Fontes: Graphik, Lyon  
Formato: 18x24cm, com tiragem de 1.500 exemplares  
Papel Capa: Couchê 240g/m<sup>2</sup>  
Papel Miolo: Offset 75g/m<sup>2</sup>  
Esta obra foi impressa na Gráfica Pallotti  
Santa Maria - RS  
2017