



COLETÂNEA ANEC



JUNTOS PELA EDUCAÇÃO CATÓLICA

INCLUSÃO

Material organizado para
Instituições católicas



ANEC
Associação Nacional de
Educação Católica do Brasil

ISBN: 978-65-991727-0-0



FICHA CATALOGRÁFICA

Associação Nacional de Educação Católica – ANEC.

Coletânea ANEC: Inclusão. Material Organizado para Instituições Católicas / Organizada por: Menezes, Adriane Melo de Castro; Menezes, Suely Melo de Castro. – 1 ed.– Brasília: ANEC e-Book, 2020. v.2.

Recurso digital: il.

Formato: ePub2

Requisitos do Sistema: Adobe Digital Editions.

Modo de Acesso: World Wide Web.

ISBN: 978-65-991727-0-0

1. Educação Inclusiva. 2. Educação. 3. Necessidades Educacionais Especiais. I. Menezes, Adriane Melo de Castro. II. Menezes, Suely Melo de Castro. III. Título. IV. Coleção.

CDD 371.91

CONSELHO SUPERIOR

Ir. Irani Rupolo – Presidente

Pe. Mário Sündermann – Vice-Presidente

Ir. Cláudia Chesini – Secretária

CONSELHEIROS

Frei Gilberto Gonçalves Garcia

Ir. Iranilson Correia de Lima

Ir. Ivanise Soares da Silva

Pe. João Batista Gomes de Lima

Dom Joaquim Giovanni Mol Guimarães

Pe. Josafá Carlos de Siqueira

Ir. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

DIRETORIA NACIONAL

Ir. Paulo Fossatti – Diretor Presidente

Ir. Adair Aparecida Sberga – Diretora 1ª Vice-Presidente

Ir. Natalino Guilherme de Sousa – 2º Vice-Presidente

Ir. Marli Araújo da Silva – Diretora 1ª Secretária

Pe. Maurício da Silva Ferreira – Diretor 2º Secretário

Pe. Roberto Duarte Rosalino – Diretor 1º Tesoureiro

Frei Claudino Gilz – Diretor 2º Tesoureiro

CONSELHO PARA ASSUNTOS ECONÔMICOS E FISCAIS - CAEF

Luiz Cezar Marques – Conselheiro Titular

Mauro Peres Macedo – Conselheiro Titular

Pe. José Marinoni – Conselheiro Suplente

Júlia Eugênia Cury – Conselheira Suplente

Ir. Amélia Guerra – Conselheira Suplente

SECRETARIA EXECUTIVA

James Pinheiro dos Santos

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberta Valéria Guedes de Lima

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR

Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves

CÂMARA DE MANTENEDORAS

Guinartt Diniz Rodrigues Antunes

SETOR PASTORAL/RELACIONAMENTO INSTITUCIONAL

Ir. Cláudia Chesini

SETOR ADMINISTRATIVO/ FINANCEIRO

Idelma Alves Alvarenga

COORDENAÇÃO DE EVENTOS

Davi Lira Varela Rodrigues

SECRETÁRIA-GERAL

Tatiana Perrine

ORGANIZADORAS:

Adriane Melo de Castro Menezes

Suely Melo de Castro Menezes

GERÊNCIA DE COMUNICAÇÃO

Natália Ribeiro Pereira

PROJETO GRÁFICO

Verlindo Comunicação

Apresentação

A Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) publicou, em 2018, o Vol. 1 da Coletânea Inclusão, com textos que orientam as práticas pedagógicas e fazem referência à legislação educacional, no intuito de apoiar às instituições de ensino nas discussões sobre como acolher a todos os estudantes nos ambientes educacionais católicos.

Acolher as pessoas com deficiência, nas suas mais variadas síndromes e/ou necessidades, além de ser um gesto humanitário, é um direito do estudante e um dever de todo educador e cidadão. As mesmas, também, ensinam-nos muitas lições de vida e de esperança, instigam-nos a ter olhar mais contemplativo, a ser mais solidários e criativos em ações que promovem a equidade e a inclusão.

Neste sentido, alerta-nos o Papa Francisco: “A inclusão não é uma invenção moderna, mas parte integrante da mensagem salvífica cristã. Hoje, é necessário acelerar esse movimento inclusivo da Educação para combater a cultura do descarte, criada pela rejeição da fraternidade como elemento constitutivo da humanidade”. Assim, para suscitar uma Educação inclusiva e libertadora, o Papa Francisco lança um Pacto Educativo Global.

Este Pacto, que marca, em 2020, os cinco anos de lançamento da encíclica *Laudato Si'*, é uma iniciativa dirigida aos educadores de todo o mundo. Como explica o próprio Pontífice, trata-se de um “encontro para reavivar o compromisso em prol e com as gerações jovens, renovando a paixão por uma

Educação mais aberta e inclusiva, capaz de escuta paciente, de diálogo construtivo e mútua compreensão”.

Diante desse chamado do Papa, e dando continuidade às ações de formação da Câmara de Educação Básica, a ANEC organizou este Vol. 2 da Coletânea Inclusão. O objetivo desta ação é o de animar os educadores e as educadoras, de toda a sociedade, a participarem da aldeia que educa, assumindo o compromisso comum, com a missão profética de colocar em ação uma Educação inclusiva, fraterna, justa e solidária.

Este Vol. 2 da Coletânea Inclusão destina-se a todos as(os) educadoras(es) para que se envolvam e se interessem pela Educação Inclusiva, pelas políticas públicas e pela formação de professores, no contexto de que é a aldeia toda que educa e, por isso, é necessário que o pacto seja feito pelos educadores, família, sociedade e instituições de ensino.

Esta Coletânea de Inclusão traz ensaios, artigos e textos discursivos que abordam o tema da inclusão, sua importância, seus significados e algumas experiências significativas para as instituições educacionais. As palavras Diálogo e Respeito são centrais da Coletânea, que pautadas nos conceitos da igualdade e das diferenças, marcam, sobremaneira, o direito à Educação de qualidade para todas(os) as(os) estudantes.

A obra é composta por 13 textos de professores e pesquisadores da área de Inclusão, que versam sobre a formação continuada, a aprendizagem ao longo da vida, o autismo, o currículo e planos de adaptação, a inclusão de jovens e adultos, a Educação Bilíngue para surdos, as altas habilidades e a superdotação, os desafios da inclusão nas escolas privadas e públicas, as estratégias de ensino, o trabalho de inclusão com estudantes com graves e múltiplos impedimentos, o ensino regular inclusivo, as avaliações de larga escala no contexto inclusivo e o uso das tecnologias assistivas.

A seleção e a organização destes textos foram feitas pela professora Suely Menezes, conselheira do Conselho Nacional de Educação, e pela professora Dra. Adriane Menezes que dedicaram grande parte de sua vida profissional e acadêmica às temáticas da inclusão e da diversidade.

Que esta leitura aqueça os corações, traga luz para os educadores e seja alicerce para uma aliança geradora de paz, justiça e aceitação entre todos os povos da família humana.

Ir. Adair Aparecida Sberga
Presidente da Câmara de Educação Básica da ANEC

Introdução

Caros educadores, gestores e professores que dedicam suas vidas, seus saberes e fazeres aos alunos das escolas católicas desse grande país.

Reunimos nessa Coletânea de Inclusão 2020, conhecimentos e convicções acumulados em nossas trajetórias, acrescidos do grande aprendizado das trocas, das experiências, das pesquisas, dos estudos e da convivência com os estudantes, com quem trabalhamos e desejamos incluir.

Os autores desta Coletânea são grandes parceiros, que compartilharam conosco de um intenso e rico trabalho na construção dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que traduzem propostas para as novas Diretrizes da Educação Especial, que estamos torcendo, possam ser regulamentados. Esse exercício exigiu grande dedicação, combinada com ampla abertura para novas

percepções, visto que nossas diferentes trajetórias nos levam a um mesmo desejo, contribuir com a construção de redes de ensino mais inclusivas.

Os temas abordados nesta obra são fruto de inquietações, estudos, experiências profissionais, que nos colocam, constantemente, diante de possibilidades de dúvidas e questionamentos, que demandam paciência e disposição para discutir e pactuar infinitos ajustes e ressignificação de conceitos e práticas, disposição para construir novos conhecimentos e colocar em questão tantos outros, disposição para encontrar novos modos de empreendermos práticas educativas, que possibilitem mais equidade nos processos de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que, antes de começarem a leitura destes ou outros textos, antes do envolvimento com as in-

findas especificidades que se encontram no bojo dos desafios de incluir, é preciso pensar sobre a inclusão como algo que requer responsabilidade coletiva, que se inicia nas formas como vemos e lidamos com a diferença, não apenas no âmbito das salas de aula, mas na vida.

É muito bom perceber, que mergulhando nesse trabalho, nos irmanamos a cada um de vocês para melhoria da qualidade de atendimento aos estudantes que são público da educação especial, para os quais muitas vezes, a inclusão não se materializa ou se restringe a matrícula.

Pretendemos que essa coletânea possa ampliar horizontes conceituais, que aponte caminhos para a construção de respostas às pequenas ou grandes incertezas, que possa servir para quando enfrentarem as situações do cotidiano. Adiante vão encontrar textos e reflexões sobre inclusão educacional, acessibilidade curricular, formação de professores para educação especial, uso de tecnologias e aprendizagem ao longo da vida, desafios do ensino e aprendizagem de alunos com Altas Habilidades, ou superdotação, com transtorno do espectro autista, com deficiências múltiplas, sobre as especificidades da educação bilíngue de surdos e outros desafios que compõe o universo das escolas, de cada sala de aula.

Queremos muito contribuir e somar, com cada um de vocês, para que cada escola seja sempre um espaço de aprendizagem, um espaço onde cada aluno encontre condições favoráveis ao seu desenvolvimento e onde suas especificidades, suas singularidades sejam respeitadas.

Isso não é tarefa fácil, não existe receita, existem estratégias, recursos, investimentos, conhecimentos, que servirão de maneira singular a cada instituição. Incluir é processo, é devir, é busca, é construção de caminhos, que se dá no caminhar, em cada passo, em cada experiência, Que o bem estar, a alegria, os progressos, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos sejam a bússola orientadora para todos os ajustes que reconheçam necessários e não temam em mudar, em enfrentar as barreiras e dificuldades.

Queremos que se debrucem nessa coletânea, percebendo que ela traz uma síntese de nossos desejos e sonhos de promover inclusão, num mundo sem enfeites, como arte que se deve praticar, como modos diferentes de se respirar.

Boa leitura!

**Suely Menezes
Adriane Menezes**

Sumário

8

Capítulo 1

DE QUE ESTAMOS FALANDO QUANDO COLOCAMOS EM PAUTA A INCLUSÃO EDUCACIONAL?

Autora: Suely Melo de Castro Menezes

20

Capítulo 2

A INCLUSÃO NAS ESCOLAS PRIVADAS: REALIDADES E POSSIBILIDADES

Autoras: Aline Novaes Ximenes e Suely Melo de Castro Menezes

34

Capítulo 3

AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA UM CURRÍCULO INCLUSIVO

Autores: Andréa Poletto Sonza e Franclin Costa do Nascimento

50

Capítulo 4

A EDUCAÇÃO ESPECIAL, O CURRÍCULO E PLANOS DE ADAPTAÇÕES "RAZOÁVEIS"

Autoras: Cristina Maria Carvalho Delou e Mariuza Aparecida Camillo Guimarães

66

Capítulo 5

O USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Autor: Ivan Cláudio Pereira Siqueira

74

Capítulo 6

OS ESTUDANTES COM GRAVES E MÚLTIPLOS IMPEDIMENTOS E OS COMPROMISSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autoras: Erenice Natália Soares de Carvalho e Kátia Rosa Azevedo

88

Capítulo 7

A INCLUSÃO ESCOLAR COMO DIREITO DA PESSOA COM AUTISMO: PARA ALÉM DA SOCIALIZAÇÃO

Autores: Flávia Luciana Guimarães Marçal Pantoja de Araujo e Lucelmo Lacerda

104

Capítulo 8

IDENTIFICAR E ATENDER ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA

Autoras: Angela Virgolim e Vera Lúcia Palmeira Pereira

122

Capítulo 9

A EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Autores: Eduardo Barbosa e Fabiana Silva Zuttin Cavalcante

136

Capítulo 10

INCLUSÃO E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Autoras: Vânia Elizabeth Chiella e Crisiane Nunes Bez Batti

150

Capítulo 11

A PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Autoras: Nilma Santos Fontanive e Suely da Silva Rodrigues

168

Capítulo 12

INCLUSÃO EDUCACIONAL: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA OFERTA DE UMA EDUCAÇÃO PARA TODOS

Autoras: Adriane Melo de Castro Menezes e Rosana Cipriano

1.

De Que Estamos Falando Quando Colocamos em Pauta a Inclusão Educacional?

| Suely Menezes



Quando discutimos a inclusão na escola, estamos falando da sua missão de ser contexto de aprendizagens significativas, de socialização, de aceitação da diversidade e também da necessidade de situá-la como espaço de valorização da diferença, compartilhamento de experiências e de oportunidades iguais para todos.

O princípio de igualdade da oportunidade está referendado na Constituição Federal de 1988, que, no caput do artigo 5º, define:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e a propriedade (BRASIL,1988).

Ao colocar em prática esse princípio, estamos falando da aceitação de que as pessoas são diferentes, que apresentam demandas diversas e que a lei lhes outorga respeito às suas peculiaridades.

Para o desenvolvimento do princípio da inclusão, a escola deve considerar as desigualdades e as diferenças, que ainda são olhadas com muita resistência por muitos. O aluno que é público da Educação Especial hoje tem garantido o acesso à escola e à classe comum, o

que nem sempre significa oportunidades de participação e aprendizagens, pois ainda enfrenta muitas dificuldades na oferta educacional, de acordo com suas singularidades.

Para aprofundarmos as propostas de gestão e as formas estruturais da Educação Especial na perspectiva inclusiva, precisamos mergulhar um pouco na história e nas lutas sociais, para compreender o processo como oriundo de amplo movimento, desencadeado a partir da década de 1980, discutindo políticas educacionais e legislações, revelando diferentes momentos de debates, aprofundamentos e revisões. Nesses diversos estágios, muitos paradigmas foram quebrados, muitas conquistas foram alcançadas e muitos desafios ainda representam um longo caminho a percorrer, para alcance de uma educação de qualidade para todos.

No contexto internacional, prescrições emanadas de duas convenções são fonte inspiradora para a legislação brasileira, na sustentação dos direitos das pessoas com deficiência: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). A primeira estabeleceu os objetivos e metas da Educação Básica de forma equitativa, enquanto a Declaração de Salamanca reforça os mesmos princípios e introduz a Educação Inclusiva como estratégia de superação



da exclusão social, ao estabelecer que todos os alunos devem frequentar o mesmo ambiente de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca foi regulamentada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, o que influenciou diretamente na política e na organização da Educação Especial como modalidade educacional.

Ainda em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica definem que a responsabilidade de adaptação e atendimento dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro

autista e altas habilidades ou superdotação, é dos sistemas de ensino, os quais garantem as matrículas nas classes comuns da escola regular, preceito diferencial defendido e estabelecido pela Política Nacional de Educação Especial de 2008.

Finalmente, o Decreto n.º 6.949/2009 reconhece que a deficiência é um conceito em evolução, o que se configura na Política de Educação Especial, como eixo estruturante e garantidor das ações inclusivas.

Quando discutimos inclusão escolar, estamos falando de respeito às diferenças

e acolhimento das singularidades. Assim, precisamos materializar esses princípios em ações efetivas, no direito do aluno à avaliação que sinalize quem ele é, em todas as suas dimensões. Devemos também propor, concretamente, as diferentes formas de atendimento e enfrentamento das barreiras à aprendizagem, por meio de planos de desenvolvimento e de ensino, com soluções metodológicas adequadas às necessidades de cada aluno. Isso requer que cada instituição busque estabelecer e discutir os caminhos de inclusão, a partir da construção dos projetos de vida, com propostas de ações de muita intencionalidade no exercício da cidadania e da igualdade de direitos.

Essa reflexão me recorda um retalho de pensamento de Evelina Dagnino quando fala de inclusão:

[...] inclui a invenção/criação de novos direitos, que surgem de lutas específicas e de suas práticas concretas. [...] essa redefinição inclui não somente o direito à igualdade, como também o direito à diferença, que especifica, aprofunda, e amplia o direito à igualdade. (DAGNINO, 2004, p.104)

Dessa forma, a inclusão educacional não pode ser entendida como conceito imaterial ou simples proposta teórica formal.

Sua importância e significado ultrapassam os limites conceituais, na busca de respostas para as demandas sociais.

As demandas da educação inclusiva são produtos das lutas de muitos “personagens”, do embate de diferentes pontos de vista, externados por muitas vozes. Isso traduz convicções de muitos falantes, situados historicamente como famílias, amigos, professores, defensores da inclusão dos alunos com deficiências,

transtornos do espectro autista¹, e também dos estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Assim, quando falamos de inclusão, estamos respondendo a todas essas vozes que exigem os direitos à educação de qualidade e à equidade – o que implica na oferta de atendimento especializado – além do respeito às suas singularidades, ações que promovam acessibilidade, de acordo com as potencialidades do aluno e exigências do processo de ensino e aprendizagem.

Estamos falando de acessibilidade curricular, a partir de metodologias específicas, materiais didáticos próprios e tecnologias assistivas capazes de ajudar na

1 - Os transtornos globais do desenvolvimento (TGD) foram substituídos por Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando as mudanças do DSM-V (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) da American Psychiatric Association (2014).

remoção das barreiras à aprendizagem, além de avaliações que levem em consideração o exercício de competências e as habilidades básicas propostas pela escola. Referimo-nos, ainda, à partilha do processo de ensino-aprendizagem do aluno da educação especial com professores sensíveis à causa e preparados para o desafio, a partir de formação profissional que lhes permita identificar as dificuldades impostas pelos impedimentos e desenvolver formas de remoção das barreiras que interfiram no seu desenvolvimento pleno.

Diante dessas reflexões precisamos indagar de que escolas estamos falando, considerando que a educação especial requer a inclusão como princípio norteador, propondo com clareza que todas as escolas brasileiras, sejam públicas ou privadas, devem ser inclusivas, reiterando sempre que:

As pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades têm o direito à educação de qualidade e desenvolvimento pleno de suas competências e habilidades, a ser ofertada nas escolas da rede regular de ensino, na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2008)

Enfim, estamos falando de uma escola que ofereça condições de participação,

de aprendizagens significativas e resultados exitosos, na possibilidade de uma vida cidadã e feliz.



(...) precisamos indagar de que escolas estamos falando, considerando que a educação especial requer a inclusão como princípio norteador.

Para operacionalização dos princípios de inclusão e definição de normas e regras a serem adotados nas escolas brasileiras, é instituída a modalidade de Educação Organizada. Seu objetivo é dar suporte complementar e suplementar aos estudantes com deficiência e transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, na garantia de que seus direitos sejam respeitados (BRASIL, Resolução CEB/CNE n.º 04/2010)

O princípio da inclusão, então, permeia todos os níveis e modalidades da educação no país e estabelece práticas a serem aplicadas nas classes comuns, na escola especial e na classe especial, nas classes e escolas bilíngues para surdos e nas escolas polos.

A Educação Especial se organiza a partir de atendimentos educacionais especializados, que devem ser ofertados independentemente dos espaços de

escolarização, como salas comuns, escolas e classes especiais e outros ambientes de ensino-aprendizagem. Esses serviços se estruturam a partir de espaços de atendimento especializados, como: salas de tecnologia e materiais; centros de atendimento; núcleos de inclusão e outros. A oferta de suporte ao aluno visa garantir que a escolarização atinja seus melhores resultados, principalmente nas escolas privadas que trabalham de acordo com as propostas do projeto pedagógico, definidas com autonomia e criatividade.

Considerando a política da Educação Especial como eixo estruturante das ações inclusivas, destacamos o desafio das pessoas com deficiência; adotamos o conceito que as identifica, consagrado pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), no art. 2º:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015).

Ao discutirmos esse conceito, estamos falando de como e quanto ele impacta na

proposta de inclusão, o que nos permite refletir que a exclusão não é arbitrária ou acidental. Sempre há, por trás das atitudes, uma ordem social que a justifica, considerando que a exclusão é construída, admitida, desenvolvida e potencializada quando valorizamos um padrão, quando elegemos o melhor, estabelecendo parâmetros de avaliação por comparação.

Certamente, os conceitos são importantes, quando enfrentamos os desafios de uma escola que se predispõe a incluir. Para caminharmos nessa direção, é necessário situar a educação social e institucionalmente, na sua relação com as diferenças, pois é preciso admitir que o vetor da exclusão não está na diferença em si, mas no valor que atribuímos a ela. Para melhor compreendermos a inclusão, precisamos insistir na diferença como valor positivo, respeitando-a como constitutiva do ser humano; nos constituímos na relação com o outro tendo que assumir que o “outro” somos nós, família, escola, eu, você. (BAKHTIN, 2010)

Neste sentido, o Professor Haim Grunspun (2005) defendia a possibilidade de a resiliência ser desenvolvida e criou um grande centro de resiliência, organizado e operacionalizado por personagens batizados de “promovedores de resiliência”.

Se considerarmos que a escola e todos os envolvidos nela devem assumir a responsabilidade do enfrentamento das

condições de limitação e de deficiência de cada estudante, podemos desempenhar o papel de “removedores de barreiras” educacionais, mediadores da inclusão. É fundamental nossa convicção de que “o outro” somos nós, e que nossa relação com esses estudantes precisa valorizar as especificidades que os constituem e os singularizam.

Precisamos falar e lembrar sempre que matricular não é incluir, que para incluir não basta a matrícula, que coloca esse estudante junto com os demais alunos. A aprendizagem não acontece por osmose. É preciso investir, principalmente, em pessoas verdadeiramente inclusivas, que influam na vida dos estudantes com deficiência.

Assim, além de todo o aparato ambiental, material e tecnológico, as pessoas da escola, os professores e técnicos precisam acreditar nas suas próprias possibilidades como “removedores de barreiras”, e nas possibilidades de o aluno aprender, de superar barreiras, de avançar nas metas educacionais.

É necessária uma dose significativa de confiança e acreditação na competência da escola e no seu potencial, para que possa impregnar o ambiente, os professores, os outros alunos da classe, os pais e, principalmente, o próprio aluno, da convicção e da confiança nas condições de avanços e sucessos.

O professor é o maior aliado que esse público pode ter. Dos professores e técnicos podemos esperar as melhores atitudes, tradutoras da predisposição de incluir, do desejo de serem “removedores de barreiras”, principalmente com estudos, pesquisas e com as trocas de experiências, capazes de fortalecer os alunos. Os professores têm significativa influência no enfrentamento dos medos dos alunos; na busca de soluções que valorizem as diferenças; na coragem de utilizar as leis e normas de inclusão, no cotidiano da escola; na decisão de planejar o desenvolvimento de cada aluno na vida pessoal e escolar; na resistência necessária, quando for preciso começar de novo.

Quando pensamos e falamos nos impedimentos de várias naturezas de nossos estudantes, precisamos assumir o protagonismo de buscar os recursos que poderão eliminar barreiras, instrumentalizando o aluno com todas as ferramentas necessárias, para que as dificuldades sejam neutralizadas ou compensadas, diante dos saberes e fazeres propostos pela escola.

Essa missão de remover barreiras não pode ser exercida com desinteresse ou com improviso. As pessoas que conduzem e implementam a inclusão escolar precisam ser qualificadas, especializadas e, principalmente, movidas pelo

desejo de incluir, de promover acesso educacional, a partir da participação e acreditação na possibilidade de sucesso, ancorado em planejamento detalhado do desenvolvimento geral e do processo de ensino-aprendizagem de cada aluno.

Uma das principais missões dos “removedores de barreiras” é a garantia de acessibilidade, de usufruto das informações e de acesso ao currículo. Entre outras legislações em vigor, esse direito foi consagrado na Lei Brasileira de Inclusão (Lei n.º 13.146/2015), LBI, no seu título III – Da Acessibilidade – capítulo I, art. 53, que define:

A acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social.
(BRASIL, 2015)

A garantia de acessibilidade é uma missão relevante para a escola inclusiva, considerando que o acesso ao currículo e à vida escolar, a partir dos aspectos arquitetônicos que garantem o ir e vir, representa a possibilidade de o aluno chegar à sala de aula e conviver com sua escola.

Um dos principais eixos da inclusão educacional é a acessibilidade curricular, com a participação e o compromisso da escola e da família, além da discussão com o próprio estudante, quando possível, sobre seu projeto de vida, suas expectativas e participação na sociedade.

Vale falar, ainda, que “removedores de barreiras” precisam ser apoiados por recursos tecnológicos assistivos, materiais pedagógicos próprios e, principalmente, por mediadores pedagógicos, professores e pessoas de apoio.

Ao discutir a inclusão educacional em nosso País, minha experiência nesses dois últimos anos foi de uma crescente confiança na construção das Diretrizes Nacionais de Educação Especial, a serem propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Meu sentimento aponta que precisamos assumir, gradativamente, a responsabilidade e o compromisso de melhorar nosso protagonismo e capacidade de fazer a diferença, a partir de estratégias inclusivas que cheguem ao chão das salas de aula.

Nesse contexto, tenho alegria e orgulho de ter sido educada e exercido a docência em escolas privadas católicas do Pará. Pelo muito que essas escolas fazem pela inclusão educacional, acre-

dito que cada vez mais exercitarão sua autonomia e criatividade, competência e solidariedade na missão de mobilizar exércitos de “removedores de barreiras” que, atuando à favor da inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, possam mudar suas histórias, valorizar suas diferenças, fazendo o melhor que podem, pela educação na perspectiva inclusiva.

“A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro”
(ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

SOBRE A AUTORA



SUELY MELO DE CASTRO MENEZES

Formação em Pedagogia com foco em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Desenvolvimento Regional pela UNITAU. Diretoria do COFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino). Conselheira do Conselho Nacional de Educação. Relatora da Comissão de Revisão das Diretrizes Nacionais de Educação Especial.



REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete Jaqueline Moll (org). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia o ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, 7 set, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 9 jul, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/rceb004_10.pdf.

_____. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**: Brasília, 26 ago, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

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

_____. Decreto n.º 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, 09 dez, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm.



REFERÊNCIAS

_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: 2001.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNESCO, 1990.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

DAGNINO, Evelina. “¿Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?” In: Daniel Mato (org.). **Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización**. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela, pp. 95-110, 2004.

GRUNSPUN, Haim. **Educação Resiliente**: um longo e bom caminho a percorrer. São Paulo: ABC Educatio, 2005.

MORAES, Louise; SIMÕES, Armando Amorim; BECKER, Kalinca Léia. A Educação Especial no Brasil: Caminhos do Plano Nacional de Educação. In: BOF, Alvana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado / Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

2.

A Inclusão nas Escolas Privadas: Realidades e Possibilidades

Suely Menezes
Aline Novaes Ximenes



A discussão sobre Educação Inclusiva é permanente e se constitui como novo paradigma educacional do século XXI, norteando as propostas de ensinar e aprender, voltadas para os públicos que devem ser acolhidos, a partir do reconhecimento de seus direitos de cidadania e do atendimento educacional de qualidade, capaz de superar barreiras que impossibilitam seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Os debates e as discussões conceituais sobre a Educação no nosso tempo produzem reflexões e proposições, as quais influenciam na construção de políticas públicas, no campo de Educação Inclusiva, e que reverberam nos objetivos da Educação Especial, modalidade que assegura atendimento apropriado aos estudantes com deficiência, transverso do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Mesmo considerando-se a amplitude e diversidade do público de Educação Especial, as grandes questões giram em torno dos estudantes com deficiência, acolhidos nas escolas comuns e regulares do Brasil.

De acordo com World Health Organization (2011, apud MORAES; SIMÕES; BECKER, 2018, p. 47): “a deficiência é uma experiência universal que impacta direta ou indiretamente a todos. Estima-se que mais de um bilhão de pessoas, que

representam 15% da população mundial, vivem com alguma deficiência”. Essa constatação nos impõe a responsabilidade de se materializar, plenamente, a inclusão em todos as suas dimensões, com urgência e eficiência.

O Brasil, como participante do “Fórum Mundial de Educação – 2015”, e signatário da Declaração de Incheon, torna-se referência como política de Educação Inclusiva, quando define metas para a “Educação 2030: rumo à educação de qualidade, inclusiva e equitativa e ao longo da vida”.

Atendendo ao convite da UNESCO, representantes de países e agências internacionais assinaram esta declaração que reafirma o direito humano fundamental de inclusão e reforça o compromisso de ampliação dos esforços para acesso, equidade e inclusão educacional.

Mesmo considerando que o Brasil já estrutura essa questão em amplo e importante arcabouço legal, inspirados nos compromissos da Agenda 2030, que propõe enfrentar todas as formas de exclusão, manipulação, disparidades e desigualdades no acesso à Educação, o Congresso Nacional decreta e a Presidência da República sanciona a Lei nº 13.146/2015, a qual “Institui a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência” (LBI), aclamada como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

A fim de fortalecer, ainda mais, os marcos legais brasileiros referentes à inclusão educacional, a Lei n.º 13.146/2015 (LBI) garante, em seu art. 27, que a educação “constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida”. Expressa, ainda no Parágrafo Único, que

é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar Educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL, 2015, s.p.)

Ao refletirmos sobre o Parágrafo Único do Artigo 27, percebemos que, além do Estado, também são responsáveis pela educação das pessoas com deficiência, também, a família, a comunidade escolar e a sociedade. No Artigo 28, podemos, também, entender melhor o princípio da LBI, quando define que as instituições privadas devem cumprir as mesmas incumbências propostas para os sistemas públicos.

Vale ressaltar que a LBI é a primeira legislação que expressa, de forma explícita, as obrigações da escola privada relativas à Educação Especial. Entretanto, o Decreto n.º 7.611, em vigor desde 2011, no seu Artigo 1º, já estabelecia

as diretrizes relativas ao dever do Estado para com as pessoas público-alvo da Educação Especial, ao envolver a garantia de um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis: aprendizado ao longo de toda a vida; garantia do ensino gratuito e compulsório; garantia de adaptações razoáveis do Currículo; oferta de apoio necessário às singularidades do estudante; adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas; matrícula preferencial em salas comuns; além do apoio técnico e financeiro às instituições privadas, com atuação exclusiva em Educação Especial.

Em uma análise mais acurada, essas diretrizes estão contempladas e reforçadas na LBI, no Artigo 28, que estabelece as incumbências das esferas educacionais públicas e privadas, ampliando as obrigações, propondo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; aprendizado ao longo da vida; garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem; oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e promovam inclusão plena; projeto pedagógico que estabeleça atendimento educacional especializado, acesso ao currículo; adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência; pesquisa de novos métodos, técnicas, materiais

didáticos, equipamentos e tecnologias assistivas; planejamento de estudos de caso e planos de atendimento; participação dos estudantes na comunidade escolar; desenvolvimento dos aspectos linguísticos e culturais; programas de formação inicial e continuada de professores; especialização em libras e braile; acesso a profissionais de apoio e articulação intersetorial.

A lista de obrigações, que parece interminável, revela a proposta de Educação Inclusiva para as escolas públicas e privadas, restando aos mantenedores buscar formas de materializá-las, de financiá-las.

Voltando ao Decreto n.º 7.611/2011, vamos constatar que as incumbências, propostas como dever do Estado, já foram previstas quanto aos recursos para manutenção da Educação Especial, com a distribuição da arrecadação do FUNDEB, a partir da dupla matrícula do aluno, o que remunera o atendimento na sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tais atendimentos são oferecidos no próprio sistema público, ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, com atuação exclusiva de oferta de serviços, na Educação Especial.

Assim, os deveres do Estado de financiamento e operacionalização da Edu-

cação Inclusiva, a partir dos recursos da Educação Especial, são mantidos por duas cotas do FUNDEB. Quando nos reportamos à manutenção da Educação Inclusiva, no sistema privado de ensino, precisamos considerar algumas questões, como. Vejamos:

1. O sistema educacional inclusivo pressupõe que todos os estudantes têm direito ao acesso, à participação, à permanência e à aprendizagem. Assim, atender ao aluno, que é público da Educação Especial, torna-se inerente ao papel da escola pública ou privada. Se o sistema público buscou soluções para manutenção das políticas de Estado, relativas à inclusão educacional, o sistema privado precisará, também, buscar formas de manutenção e sustentabilidade, para cumprir os deveres das escolas, da família e da sociedade, para com o público de Educação Especial.
2. É importante ressaltar que a LBI, ao definir que as instituições privadas devem cumprir as obrigações de oferta da Educação Inclusiva, é vedada a cobrança de valores adicionais em suas mensalidades, anuidades e matrícula. A Lei estabelece que o atendimento do alunado, no âmbito

do projeto pedagógico proposto pela escola a todos os alunos, não pode ser onerado para o público da Educação Especial. Assim, não pode cobrar pela oferta da escolaridade regular da instituição.

3. O Artigo 2º do Decreto n.º 7.611/2011 estabelece que a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado, voltados à eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Esses serviços compreendem o conjunto de atividades pedagógicas e os recursos de acessibilidade, organizados, continuamente, de forma complementar aos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação. E, de forma suplementar, para os estudantes com altas habilidades/superdotação e a todo estudante que necessitar de apoio educacional especializado.

Neste contexto, a escola não poderá cobrar, de forma adicional, por ações da Educação Especial de apoio aos estudantes, alocados nas salas comuns, tais como:

- Organização de setor que coordene as ações inclusivas, composto de profissionais especializados em dinâmica consultiva e orientadora aos técnicos e docentes da escola e as famílias.
- Composição de Conselho de Gestores da Inclusão Educacional, o qual reunirá diretores, coordenadores, professores, famílias e, eventualmente, o próprio estudante envolvido.
- Elaboração de Programa de Educação Especial, no contexto do projeto político pedagógico, com objetivos bem definidos, em prol da inclusão educacional, com o intuito de estabelecer responsabilidades pelo financiamento, investimentos em recursos tecnológicos assistivos, avaliação e políticas de capacitação.
- Definição de política de acolhimento, identificação e acompanhamento dos estudantes, a partir da qual se elaborará os Planos de Desenvolvimento Individual Educacional (PDIEs) dos estudantes e os Planos de Ensino Individuais (PEIs).
- Montagem e atuação de equipe especializada no conhecimento e no atendimento de pessoas com deficiência, com transtorno do espec-

tro autista e altas habilidades ou superdotação, e a todo estudante que necessitar de apoio educacional especializado.

- Contratação de docentes regentes das classes comuns, preparados para aplicação das medidas inclusivas, propostas por especialistas com relação aos resultados acadêmicos, sociais e emocionais, a partir das observações do estudante, para avaliações do desempenho, das dificuldades, dos sucessos e dos retrocessos.
- Oferta de profissional de apoio escolar aos estudantes que necessitem de acompanhamento para locomoção, higiene e alimentação, em todos os momentos e espaços da escola. A formação exigida deverá ser ensino médio, sem qualificação que concorra com os profissionais regulamentados, bem como oferta de acompanhantes especializados aos estudantes com transtorno do espectro autista.
- Articulação dos profissionais da escola com núcleos ou centros de atendimentos especializados, visando investimentos em ações inclusivas direcionadas aos professores, aos alunos e às famílias.

Vale ressaltar, então, que essas ações propostas para o atendimento inclusivo do aluno inserido nas classes comuns

devem ser ofertadas sem acréscimos nas obrigações financeiras do estudante incluído. Desse modo, esse trabalho deverá ser planejado com base nos princípios da escola inclusiva, que organizará proposta no bojo do projeto político-pedagógico, de acordo com sua autonomia, identidade institucional, princípios e políticas de atuação junto à comunidade escolar.

A escola inclusiva se movimenta com bons resultados, a partir de um planejamento detalhado e compartilhado com a comunidade escolar, o que não permite improvisações. Para que isso ocorra, no âmbito do projeto político-pedagógico, deve ser discutido e pactuado o Programa de Inclusão Educacional da escola, com equipe gestora responsável, instalação do colegiado para tomada de decisões e estabelecimento de princípios norteadores das ações em direção aos estudantes público da Educação Especial.

Quanto ao atendimento especializado, as atividades programadas nas escolas privadas não devem ser confundidas com o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), o qual é obrigatório nas escolas públicas. Em geral, desenvolvido no contraturno, remunerado pela dupla FUNDEB, autorizado para a Educação Especial como dever público. Na escola privada, esses atendimentos

poderão ser ofertados de acordo com o projeto ou a proposta pedagógica, respeitando a política institucional, as possibilidades da escola e do estudante.

Nesse sentido, as escolas privadas poderão se organizar em associações ou consórcios, e reunir várias escolas de uma rede ou de várias instituições mantenedoras, ou estabelecer parceria sob a égide do sindicato patronal para montagem de Núcleos de Inclusão Educacional. Esses núcleos poderão ofertar serviços de apoio pedagógico, terapias individuais, formação de profissionais e, principalmente, oferecer serviços, de forma opcional às famílias, e cobrar por tais serviços. Isso porque são desvinculados das mensalidades que mantêm o ensino regular. Os mesmos representarão a oportunidade de desenvolver propostas ousadas e ampliadas de atendimento especializado, fortalecendo o princípio da inclusão.

Na dinâmica das políticas de inclusão escolar, parte significativa das ofertas de serviços, utilizadas pelas escolas privadas, são delegadas a profissionais autônomos ou instituições, que terceirizam projetos. Essa terceirização ocorre, em especial, em avaliações diagnósticas, formação dos profissionais e terapias de apoio aos alunos, quase sempre pela iniciativa e escolha das famílias.

É muito difícil desenvolver um pro-

cesso de inclusão se, desde a análise diagnóstica do estudante, avaliações psicopedagógicas, acompanhamentos terapêuticos e outras dinâmicas importantes relativas ao aluno são delegadas à terceiros e, geralmente, os resultados produzidos, e que são oferecidos às escolas, nem sempre são acreditados pelas equipes técnicas responsáveis. Portanto, é importante o investimento da equipe escolar para que haja a sintonia e a sinergia das ações em torno do aluno, bem como a confiança e a acreditação da família na competência da escola. Isso é resultado de uma política de inclusão cuidadosamente construída e planejada na direção de muitas atividades ou investimentos que podem ser traduzidos e elencados como ações estruturantes de um Núcleo de Inclusão Escolar, que pode ser empreendimento de uma escola ou rede de escolas. Vale considerar que tal núcleo poderá funcionar a partir de rateio de custos e investimentos, promovendo e atendendo demandas, como:

- Consultoria para planejamento, implantação e acompanhamento de política de Educação Inclusiva, em cada escola ou rede de escola.
- Organização de equipe multidisciplinar para realização de avaliação biopsicossocial dos estudantes, a partir de agendamento com as equipes técnicas das escolas.

- Atendimento terapêutico especializado individual ou grupal, para alunos encaminhados de cada escola, por profissionais autônomos em parceria com o núcleo.
- Formação e capacitação de professores, técnicos, apoios e famílias para atendimento dos estudantes da Educação Especial, envolvendo várias escolas, com rateio de custos.
- Desenvolvimento de suportes tecnológicos assistivos e metodologias de utilização dos materiais e recursos pedagógicos, para auxiliar o alunado na superação de barreiras à aprendizagem.
- Atendimento do alunado nas avaliações psicopedagógicas, e reavaliações programadas, de forma periódica.
- Oferta de cursos ou atividades, visando o desenvolvimento de competências socioemocionais, por solicitação ou indicação da escola.
- Serviços de professores e técnicos especializados, de forma itinerante, como apoio aos professores regentes, às famílias e aos alunos



- Organização de grupos de pais para discussão e orientação sobre áreas de desenvolvimento do estudante e seus projetos de vida.
- Orientação e desenvolvimento de parcerias com os docentes e as famílias dos alunos em acompanhamento terapêutico, proposto pela escola.
- Proposição de parcerias e cooperações técnicas com instituições superiores para desenvolvimento de projetos em prol da Educação Inclusiva, com estágios e atividades práticas dos alunos das licenciaturas. Além disso, Centros/ Núcleos de Atendimento Universitários, dos cursos das áreas de Psicologia, Saúde e outros, para que ofereçam serviços que possam favorecer o desenvolvimento dos estudantes.
- Estruturação de grupo de pesquisa, em cooperação técnica com instituições de ensino superior ou institutos de pesquisa, a fim de discutir áreas de desenvolvimento do público de Educação Especial.
- Proposição de temas de pesquisa, artigos, estudos de caso, desenvolvidos como programas de extensão dos cursos de formação inicial de Educação, na busca de soluções para questões polêmicas da Educação Especial.
- Montagem de centro de recursos de Tecnologia da Informação e Comunicação, para atendimento dos alunos público da Educação Especial.
- Atendimento do alunado, em ambientes próprios de treinamento do uso de recursos pedagógicos e tecnológicos assistivos, de acordo com a singularidade de cada estudante.

A escola privada, no exercício da liberdade que lhe outorga o projeto político-pedagógico, precisa desenvolver cultura inclusiva institucional, como investimento, como empreendimento, com visão empreendedora de valorização da escola básica e dos cursos superiores. Dessa forma, poderá acolher com qualidade as demandas atuais dos alunos atendidos pela Educação Especial, assumindo suas singularidades com o máximo de qualidade.

É fundamental a ampliação do conhecimento dos alunos, dos professores e das famílias, para maior compreensão de suas demandas, e melhor aproveitamento de suas potencialidades, a partir da vivência dos princípios da cultura inclusiva na escola, responsável pelo

entusiasmo necessário ao trabalho coletivo. O grande propósito da escola inclusiva é remover as barreiras que impedem o desenvolvimento, buscando recursos materiais, tecnológicos, instrumentais e atitudinais que ajudem o estudante na superação das dificuldades, a partir do enfrentamento de seus impedimentos ou dificuldades.

Como recurso fundamental para garantia de acessibilidade curricular, todas as instituições de ensino, e a escola privada, principalmente, deverão estabelecer, como proposta efetiva de inclusão, a elaboração de instrumento que organize o trabalho do aluno, a fim de favorecer subsídios para a organização do currículo, que pode e deve buscar itinerários formativos específicos, além de indicar o uso dos materiais didáticos, das metodologias e das tecnologias assistivas.

A elaboração do PDIE como instrumento organizador do processo escolar, baseado no conhecimento do estudante, na identificação de seus potenciais, dos desafios a serem superados e das condições que concorrem para a sua aprendizagem, desenvolvimento e inclusão na escola. O PDIE deve ser construído na escola, com a participação de professores especializados, professor regente, família e estudante. Cada aluno da Educação Especial deve

ter seu PDIE construído coletivamente, orientando seu projeto de vida.

Como ferramenta auxiliar, elaborada pelos professores regentes, devemos, nas práticas escolares, organizar e valorizar o Plano Individual de Ensino (PEI). Ele sugere as adaptações curriculares, as propostas diferenciadas, a flexibilização dos tempos, das metodologias e dos processos de avaliação para cada componente, disciplina ou conteúdo.

Cada professor regente deverá elaborar o PEI do aluno da Educação Especial relativo à sua disciplina, como sua “bússola”. Por meio do PDIE, busca-se projetar as adaptações tecnológicas, físicas, digitais e curriculares, para que as limitações dos alunos sejam compensadas, suas barreiras superadas, deixando claros os objetivos de aprendizagem propostos. A partir deste plano, podemos antever todos os atendimentos, concomitantes e paralelos, que devem ser oferecidos durante sua trajetória educacional, para que possa, ao final, obter êxito.

É importante que toda a comunidade escolar desenvolva ações dialogadas entre todos os níveis de ensino. Uma vez que muitos alunos necessitam de adaptações no que se referem aos conteúdos e às avaliações. Ademais, os professores de diferentes séries/anos

podem realizar uma rede de troca de materiais e recursos, favorecendo que a inclusão aconteça de forma coletiva.

Quando falamos em êxito educacional desse público parece utopia. Será utopia quando pensamos no direito deste aluno em ter acesso ao currículo de todos, se considerarmos suas diferenças. Se considerarmos que ele tem o direito de participar em igualdade de condições com os outros, se formos competentes na remoção das barreiras; que tem o direito de permanecer e progredir nos percursos escolares, se respeitarmos sua singularidade e, principalmente, que pode aprender e usar as aprendizagens, como ferramenta para o exercício da cidadania.

“

É importante que toda a comunidade escolar desenvolva ações dialogadas entre todos os níveis de ensino.

Sabemos que é longa a caminhada para a escola inclusiva e queremos acreditar na utopia de que podemos construí-la. Sabemos, também, que a escola privada é espaço privilegiado para materializar a Educação Inclusiva, por sua autonomia e seu exercício de princípios que

sustentam sua identidade institucional.

Queremos acreditar na utopia de que podemos mudar paradigmas e que a escola privada não precisará recorrer a álibis, como o não saber fazer, na justificativa de não exercitar a inclusão educacional. Isso porque a escola privada já vem exercitando a inclusão escolar e desenvolvendo maravilhosos trabalhos, que conseguiram fazer da utopia, realidades exemplares.

Concluimos essa reflexão com um fragmento do pensamento de Eduardo Galeano, que diz:

“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso, para que eu não deixe de caminhar”. (GALEANO, 2007, p. 310).

SOBRE AS AUTORAS



SUELY MELO DE CASTRO MENEZES

Formação em Pedagogia com foco em Administração Escolar e Orientação Educacional pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em Desenvolvimento Regional pela UNITAU. Diretoria do COFENEN (Confederação Nacional de Escolas Particulares de Ensino). Conselheira do Conselho Nacional de Educação. Relatora da Comissão de Revisão das Diretrizes Nacionais de Educação Especial.



ALINE NOVAES XIMENES

Possui graduação em PEDAGOGIA pelo Centro Universitário de Brasília (1998), pós graduação em Psicopedagogia, Educação sexual e orientação familiar e Gestão de Processos Acadêmicos e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2008). Atualmente é professora e coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário PROJEÇÃO do curso de Pedagogia. Orientadora Educacional, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio e Coordenação Pedagógica Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Acompanhamento de crianças com necessidades especiais e práticas inclusivas. Trabalho de estimulação Cognitiva e motora com idosos. Atendimento clínico Psicopedagógico. Graduanda de Psicologia.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 set., 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 set. 2015.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov., 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 nov. 2011.

GALEANO, Eduardo. **Janela sobre a Utopia**. In: GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Porto Alegre: L&M, 2007, p. 310.

MORAES, Louise; SIMÕES, Armando Amorim; BECKER, Kalinca Léia. **A Educação Especial no Brasil: Caminhos do Plano Nacional de Educação**. In: BOF, Alvana Maria;

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

3.

As Estratégias de Ensino e Aprendizagem para um **Currículo Inclusivo**

| Andréa Poletto Sonza
| Franclin Costa do Nascimento



Introdução

Estamos diante de um desafio: as instituições de ensino, ao considerar os novos marcos legais e as mudanças ocorridas na Educação, ultimamente, necessitam, mais do que nunca, desenvolver modelos e processos que possibilitem um atendimento educacional que, mais que “especializado”, se preocupe com as singularidades e com o respeito às diferenças. Dessa forma, a partir de agora, será preciso que essas instituições pensem no Brasil com suas peculiaridades, na autonomia de estados e municípios, nas culturas regionais e na desigualdade social. Tudo isso nos remeterá a um modelo de Educação que deverá ser balizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), desenvolvido com novos procedimentos, no qual não haverá mais espaço para homogeneidade formativa nem para instituições de ensino que não atuam comprometidas com um atendimento específico e que não estejam abertas à inclusão.

Neste sentido, esses processos diferenciados nos levarão a refletir nossas práticas em uma perspectiva de inclusão que, até chegar à confecção dos Currículos, nas diversas formas de avaliação e dos modelos de certificação, a aprendizagem passará por novos desdobramentos que trará para essa nova dinâmica de ensino outros protagonis-

tas. Torna-se importante a atuação de técnicos especializados que colaborarão com os docentes na construção desse trabalho em equipe que, a partir daqui, construirá todos os processos educacionais de acordo com a singularidade de cada estudante e mostrando os diversos saberes já adquiridos por ele. No entanto, para a construção desse modelo, será necessário que os sistemas de ensino coloquem em prática todo arcabouço legal que ampara esse fazer inovador, bem como, conhecer na prática a labuta dos profissionais desse atendimento especializado, na busca por uma Educação Inclusiva em que as pessoas não sejam consideradas “especiais”, mas singulares.

Pretendemos que este ensaio seja uma proposta de reflexão ao pensar as diversas realidades em que atuam pessoas comprometidas com a inclusão e, principalmente, como encontram entraves nos diversos sistemas de ensino, quando seu planejamento propõe ao fazer pedagógico uma maior aproximação com os estudantes que tenham uma deficiência, transtorno do espectro autista, outros transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação.

Assim, trazemos uma reflexão acerca de estratégias para remoção das barreiras impostas à escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro

autista, outros transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; e sugestões para eliminá-las, por meio de um currículo flexível e atento às especificidades e ritmos de aprendizagem de cada um.

Após o registro de todo o percurso formativo, esse ensaio apresenta uma proposta, que já está na pauta das discussões nacionais, para certificação/diplomação desse perfil de alunado.

Mas por Onde Começar?

Seguindo o raciocínio que pensar Currículo e avaliação, voltados para todos os estudantes brasileiros, é o que está posto como desafio. Somos estimulados a pensar em uma instituição renovada, atenta às especificidades do estudante (independente de quem seja). Ampliando um pouco esse pensamento, ao considerar os perfis dos estudantes que recebemos, com um olhar diferenciado para aqueles que precisam do suporte de Educação Especial Inclusiva, devemos conceber um Currículo que considere os princípios da inclusão e da acessibilidade, como base nas ações pedagógicas, e que envolva também as práticas sociais como componentes formativos em atendimento às especificidades de cada estudante.

Para tanto, será necessário entendermos a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015, p. 1) quando cita, em seu Artigo 2º, Parágrafo 1º, que:

§ 1o A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

Dessa forma, após seu ingresso, o estudante público de Educação Especial Inclusiva, que for matriculado, deverá ser avaliado, considerando todos os aspectos envolvidos no processo de seu desenvolvimento escolar. Para isso, será necessário o estabelecimento de procedimentos, fluxos e passos que atuem além da sala da aula. As estratégias de ensino-aprendizagem deverão ser diferenciadas quando necessário, considerando sempre incluir todos os estudantes, pensando nas diversas formas de acessibilidade. Assim, apresentaremos a seguir algumas considerações que fortalecerão esse entendimento.

Passo 1 – Promover as diversas dimensões de Acessibilidade

Este é um grande desafio para o atendimento às pessoas com deficiência ou outras necessidades educacionais específicas, pois, envolve um conjunto de ações. Sasaki (2005, p. 19) apresenta as 6 (seis) dimensões que podem promover a Acessibilidade Curricular:

- Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos;
- Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital);
- Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação

do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc);

- Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc);
- Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral;
- Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das

pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Comumente, as instituições tentam quebrar as barreiras arquitetônicas com a construção de rampas e adaptando banheiros (apenas para pessoas com deficiência física). No entanto, há diversos outros tipos de adaptações que são tão importantes quanto as rampas. Geralmente, as instituições dizem não dispor de recursos financeiros para prover essas “acessibilidades físicas”. Mas, é possível produzir diversos recursos de acessibilidade de baixo custo, como os mapas táteis¹, sinalizações em braille², além de estratégias simples e baratas para a quebra de barreiras arquitetônicas, por meio de checklists de acessibilidade física, como trazem Manfredini e Liska (2020).

“

As estratégias de ensino-aprendizagem deverão ser diferenciadas quando necessário, considerando sempre incluir todos os estudantes”

Além das barreiras arquitetônicas, trazemos para discussão também aquelas de comunicação, metodológicas, instrumentais e programáticas. É dever da

instituição de ensino buscar estratégias para sua remoção, e promover o Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p.1). Este constitui uma potente forma de quebra dessas barreiras, buscando a inclusão dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, outros transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Para a implementação do SAEE (Serviços de Atendimento Educacional Especializado), há espaços específicos: as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM (da Educação Básica) e as salas de recurso específicas ou os Núcleos de Atendimento/Apoio à Inclusão/de Acessibilidade (da Educação Tecnológica e do Ensino Superior). Apesar da existência desses espaços em algumas instituições de ensino, ainda há diversas fragilidades no que tange à quebra das barreiras supramencionadas, seja por falta de profissionais capacitados, insuficiência de materiais e/ou equipamentos adaptados e/ou pela existência das barreiras atitudinais - outra dimensão de acessibilidade que depende de todos e de cada um para sua efetiva remoção³. Para ilustrar o exposto, tra-

³ - O artigo de Pôncio e Sonza (SONZA et al, 2020) discute as barreiras atitudinais no ensino.

zemos alguns exemplos: nem sempre a escola consegue proporcionar de forma efetiva a comunicação interpessoal ao estudante surdo, pois a quantidade de intérpretes de Libras é insuficiente e, por vezes, inexistente; no caso dos estudantes cegos, usuários do Sistema Braille e/ou de softwares leitores de tela, nem sempre a eles é propiciado material em Braille ou notebook para sua acessibilidade digital; os professores, por vezes, apresentam dificuldades metodológicas para ensinar alunos com transtorno do espectro autista, deficiência intelectual, e/ou outras especificidades. Como consequência disso, há uma dificuldade para a quebra das barreiras, uma vez que não se faz adaptação/adequação/flexibilização curricular sem essas logísticas e sem acessibilidade instrumental, principalmente, sem apoio da tecnologia assistiva.

Por falar em tecnologia assistiva, que pode perpassar as diversas dimensões de acessibilidade supramencionadas, trazemos o conceito da Lei nº 13.146:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com

deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, p.1).

A Tecnologia Assistiva (TA) traz grandes possibilidades e, juntamente com profissionais capacitados, é um dos potentes caminhos para a implementação de uma escola inclusiva que respeita o ritmo de cada um, e, sobretudo, disponibiliza recursos, serviços, práticas metodologias, estratégia, de acordo com as especificidades de seu alunado. Alguns exemplos de **ferramentas gratuitas de tecnologia assistiva**⁴ são: softwares leitores de tela, ampliadores de tela, softwares de comunicação alternativa, simuladores de mouse ou de teclado, conversores de fala para texto, de texto para áudio, tradutores de Língua Portuguesa para Libras, dentre outros. No que tange aos **recursos de tecnologia assistiva**⁵, muitos deles podem ser confeccionados a baixo custo, como: mouses e teclados adaptados, colmeia, acionadores, adaptação em lupas, suporte para uso do smartphone como lupa, suportes para leitura, facilitadores para escrita, cader-

⁴ - Ferramentas gratuitas de tecnologia assistiva e respectivos manuais de instalação e uso disponíveis em <https://cta.ifrs.edu.br/tecnologia-assistiva/ferramentas-gratuitas-de-ta/>.

⁵ - Recursos de tecnologia assistiva desenvolvidos no Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) disponíveis em: <https://cta.ifrs.edu.br/category/tecnologia-assistiva/nossos-recursos-de-ta/>.

nos de pauta ampliada, posicionadores de mão.

Passo 2 – Identificar os atores responsáveis pela inclusão educacional

Para o desenvolvimento de um modelo de ensino-aprendizagem inclusivo, será preciso o envolvimento de toda instituição, desde as equipes de apoio até a direção maior da instituição. De nada adiantará uma comunidade escolar comprometida sem o aval da gestão, bem como de nada adiantará toda mobilização das Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) e dos Núcleos de inclusão se os docentes não participarem das atividades. Portanto, cada setor e cada pessoa da instituição tem seu papel relevante, na perspectiva de um trabalho colaborativo.

Outro componente a ser envolvido é a família. No caso de instituições da Educação Básica, a família será importante para apresentar a história de vida desse estudante, o seu histórico de convivência, e o principal: com esse envolvimento, ela assume a corresponsabilidade na Educação do estudante e se compromete com seu processo formativo.

Quando se tratar das instituições de Educação Tecnológica e do Ensino Superior, será imprescindível que o próprio estudante seja protagonista, pois,

por conta de sua experiência escolar, que é única, ele trará para a instituição sua própria história de vida, um conjunto de saberes construídos e aprendidos e o seu modo próprio de aprender. Além disso, haverá o cumprimento do preceito da Organização das Nações Unidas (OMS) que preconiza: “Nada sobre nós, sem nós”.

Essas mesmas instituições devem ter como parceiras àquelas das quais vieram seus estudantes. Pois, em tese, essa instituição tem a história educacional (Atendimento Educacional Especializado, adequações/adaptações realizadas, estratégias diferenciadas utilizadas, dentre outros) do estudante, seu histórico de convivência escolar e todos os registros do acompanhamento. Essa interação facilitará a continuidade do atendimento específico, bem como evitará retrabalhos.

Definidos os atores, para o desenvolvimento das ações pedagógicas inclusivas, a instituição de ensino deverá formalizar a construção de uma equipe multisetorial, com representação de todos os setores e convidar outros externos para comporem essa equipe, inclusive, quando for o caso, trazendo outras organizações “de” e “para” pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista, outros transtornos do neurodesenvolvimento e altas habi-

lidades ou superdotação.

Passo 3 – Formar todos os envolvidos no processo

Para possibilitar uma plena participação dos estudantes com deficiência e/ou com outras necessidades específicas na instituição de ensino, será providencial que as pessoas e os setores envolvidos tenham, no mínimo, uma formação básica na área de inclusão. Antes de iniciar essa formação em serviço, cada pessoa deverá apontar suas fragilidades e necessidades para um atendimento de forma adequada. Assim, quando da elaboração do projeto de formação, a equipe multisetorial terá alguns referenciais para os cursos. Sugere-se que seja realizado um levantamento dessas demandas durante a semana pedagógica, que ocorre no início de cada período letivo.

Outra questão de fundamental importância é que todos os setores da instituição participem dessa formação e não apenas os docentes. Será crucial envidar esforços para a participação de representantes de toda a comunidade intra-escolar. Vale lembrar que até chegar à sala de aula, o estudante terá percorrido diversos setores e espaços na instituição.

Passo 4 – Definir as estratégias para o ensino-aprendizagem

A equipe multisetorial da instituição de ensino, em conjunto com a família e as instituições “de” e “para” pessoas com deficiência e/ou outras necessidades específicas poderão decidir, em reuniões estratégicas, como se dará essa definição, tendo como base sua infraestrutura e os estudantes incluídos. A partir disso, a primeira ferramenta a ser implementada será o PDIE - Plano de Desenvolvimento Educacional Individual do aluno, elaborado a partir da avaliação biopsicossocial, que define os encaminhamentos necessários para o desenvolvimento pleno do estudante.

Dessa forma, a instituição deverá atuar com ações pedagógicas que se baseiam em um currículo flexível e adequado a cada estudante. A identificação de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista ou outros transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades ou superdotação deve ser feita no ato da matrícula, para que, por meio de um trabalho colaborativo, o PDIE já comece a ser traçado e seja uma construção constante. Deve traçar as metas de desenvolvimento do estudante, e é elaborado pelo professor regente, especialistas dos SAEE, equipe multidisciplinar, família e estudante.

O PDIE é a ferramenta de apoio que manterá o registro, para além das infor-

mações sobre as necessidades específicas, potencialidades e preferências dos estudantes, também a contribuição de currículos adequados ou as adaptações/adequações/flexibilizações que a esse estudante foram propiciadas durante seu percurso formativo.

A ferramenta pedagógica a ser elaborada e utilizada pelos professores regentes e o PEI - Plano de Ensino Individual:

§ O PEI é um recurso pedagógico com foco individualizado no estudante e tem por finalidade otimizar o processo de ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência ou outras especificidades. É um registro das adaptações individualizadas que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele, no qual deve haver registro dos conhecimentos e habilidades prévios que identificam o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção aos objetivos, e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem. É uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis

e, quando possível, pelo próprio estudante (IFRS, 2018, p.1).

Para que essa construção seja possível, setor pedagógico, profissionais da SRM (Salas de Recurso Específicas) ou do Núcleo de Atendimento/Apoio à Inclusão e docentes formarão uma equipe multiprofissional, tendo como base informações progressas desse estudante público de Educação Especial Inclusiva. Deste modo, definirão estratégias para adequar/adaptar o Currículo de acordo com as especificidades de cada um. Tais procedimentos passam pela remoção das diversas barreiras de acessibilidade e vão desde a acessibilidade física, o uso de tecnologia assistiva⁶, a produção de materiais didático-pedagógicos adaptados até às adaptações metodológicas. Todas essas informações, bem como o registro das adaptações, das estratégias e metodologias, ficam registradas no PEI do estudante⁷.

Passo 5 – Promover a Avaliação/Certificação/Diplomação com um viés inclusivo

O Brasil vive um momento de implementação da Base Nacional Comum Curricu-

⁶ - Os capítulos 21 e 22 do livro de Sonza et al (2020) trazem orientações e exemplos acerca do uso da tecnologia assistiva no contexto educacional.
⁷ - O modelo de Plano Educacional Individualizado encontra-se anexo à IN IFRS 12/2018, disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-2112_Publicada_em_271218.pdf.

lar – BNCC, a qual apresenta a proposta de construção de um grande projeto nacional para a gestão curricular, na colaboração entre os entes federados, sob a orientação da União. Assim, tendo o Currículo como centro desse projeto educacional, a aprendizagem deverá reconhecer a diversidade como uma das características de aprender, assegurando os meios necessários para que todos aprendam e se engajem na sociedade. Um dos fundamentos dessa proposta é o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que cita:

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais 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 (BRASIL, 2001, p. 12).

Para que isso aconteça, será necessário que a equipe multiprofissional da instituição mobilize, mais uma vez, todas as pessoas e os setores, objetivando construir, colaborativamente, um Currículo que quebre práticas pedagógicas convencionais e se detenha nos diver-

sos progressos de cada estudante, ao longo do curso, novas possibilidades de atendimento com um projeto pedagógico inclusivo. A partir disso, construída essa consciência coletiva e definidos os papéis, a instituição dará largos passos para ofertar aos seus estudantes, possibilidade de aprendizagem, aproveitando toda sua potencialidade, bem como dando a eles o tempo necessário para seu desenvolvimento.

Após garantir o Currículo inclusivo, a equipe multiprofissional deverá estabelecer procedimentos para uma avaliação biopsicossocial⁸ do estudante, o que, para tanto, necessitará da participação da família que, interagindo com o setor pedagógico, com a Assistência Estudantil, com os docentes e com a SRM ou os Núcleos de Atendimento/Inclusão, desenvolverão um espaço formativo que consiga garantir a permanência, aprendizagem e êxito do estudante. No caso das instituições de Educação Tecnológica e do Ensino Superior, os estudantes incluídos deverão ser ouvidos quanto ao seu atendimento específico.

Quanto à certificação/diplomação dos estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista é de extrema importância que as avaliações

⁸ - Podem ser serviços específicos: de educação e de saúde, articulando aspectos de natureza biológica, psicológica, social com a pedagógica, dentre e outras.

tomem como base a trajetória pessoal do estudante e o quanto ele adquiriu de competências e habilidades no perfil de conclusão do curso escolhido. Partindo do pressuposto de que todos aprendemos (de uma maneira ou de outra, em forma e tempo diferentes), a certificação/diplomação deve respeitar e reconhecer os progressos individuais dos estudantes. Assim, tendo esse olhar minucioso sobre os avanços conquistados, a equipe multiprofissional terá condições de avaliar as aprendizagens alcançadas durante esse percurso. E, a partir do diploma convencional, que será entregue à maioria dos estudan-

tes, é necessário pensar na certificação/diplomação daqueles que tiveram percursos formativos diferenciados.

Apresentamos a seguir, uma possibilidade de certificação/diplomação, com a qual concordamos e que já está na pauta das discussões nacionais:

- A terminalidade específica para alunos do Ensino Fundamental será fornecida apenas aos estudantes com graves deficiências múltiplas ou deficiências intelectuais severas que não alcançaram os resultados de sua escolarização, esgotadas todas as possibilidades



de aprendizado. Essa orientação tem como norte o estabelecido na LDB (BRASIL, 1996) e na Resolução CNE/CEB 02/2001 (BRASIL, 2001), referindo-se ao Ensino Fundamental;

- O diploma convencional será disponibilizado à grande maioria dos estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista. Caso esses estudantes tenham percorrido itinerários formativos diferentes do convencional, em função de suas especificidades, as informações acerca desse itinerário específico estarão detalhadas no histórico escolar. No verso do diploma, que é igual ao convencional, aparecerá apenas o registro de que o itinerário formativo desse estudante encontra-se detalhado no histórico escolar.

são impostas nos percursos formativos de todos aqueles que fogem ao padrão de normalidade.

Urge uma mudança de paradigma onde as dificuldades de “ensinagem” também sejam postas à mesa. É hora de evidenciar as estratégias de ensino-aprendizagem para um currículo inclusivo e ter coragem para mostrar nossas fragilidades enquanto instituição de ensino, pois as dificuldades já estão postas.

É preciso sim, um olhar individualizado para aqueles que vêm sendo deixados à margem dos currículos convencionais; é preciso ACREDITAR que a aprendizagem ocorre quando estamos dispostos a apostar em nosso estudante! Então, mãos à obra!

Considerações Finais

Esperamos que esse ensaio possa, para além de problematizar a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva, auxiliar profissionais do ensino a lançar mão de estratégias de aprendizagem que efetivamente eliminem as barreiras arquitetônicas, atitudinais, metodológicas, instrumentais, comunicacionais e programáticas que

SOBRE OS AUTORES



ANDRÉA POLETTI SONZA

Possui graduação em Ciência da Computação pela Universidade de Caxias do Sul (1994), especialização em Psicopedagogia Institucional pela UNISUL (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004) e doutorado em Informática na Educação (Linha de Pesquisa: Informática na Educação Especial) pela mesma Universidade (2008). Atua como Assessora de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade do Inclusivas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS.



FRANCLIN COSTA DO NASCIMENTO

Possui graduação em História e em Estudos Sociais, especialização em Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, mestre e doutor em Educação (linha de pesquisa: educação inclusiva). É Professor Titular aposentado do Instituto Federal de Brasília (IFB). Está Presidente da Associação Nacional de Educadores Inclusivos - ANEI Brasil. Tem experiência com formação em EAD na Educação Inclusiva e atua principalmente nos seguintes temas: Pessoas com Deficiência e outras Necessidades Específicas, Educação para as Relações Étnico-raciais, Políticas Públicas voltadas para a Inclusão, Gestão da Educação Profissional e Tecnológica e Projetos Educacionais Inovadores. Além disso, presta consultorias para instituições em inovação tecnológica e em conteúdos voltados para a inclusão social e produtiva.



REFERÊNCIAS

BRASIL (1996). Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____ (2001a). Parecer CNE/CEB 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Aprovado em 03/07/2001. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

_____ (2001b). Resolução CNE/CEB 02 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federeal2.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

_____ (2011). Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

_____ (2015). Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mar.2020.



REFERÊNCIAS

IFRS (2018). Instrução Normativa nº 12 de 21 de dezembro de 2018. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____ (2014). Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014. Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

MANFREDINI, C; LISKA, M (2020). Avaliação das Condições de Acessibilidade Arquitetônica nos Campi do IFRS: Estudo de Caso in SONZA et al, 2020. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/afirmar-a-inclusao-e-as-diversidades-no-ifrs-aco-es-e-reflexoes/>. Acesso em: 20 abr. 2020

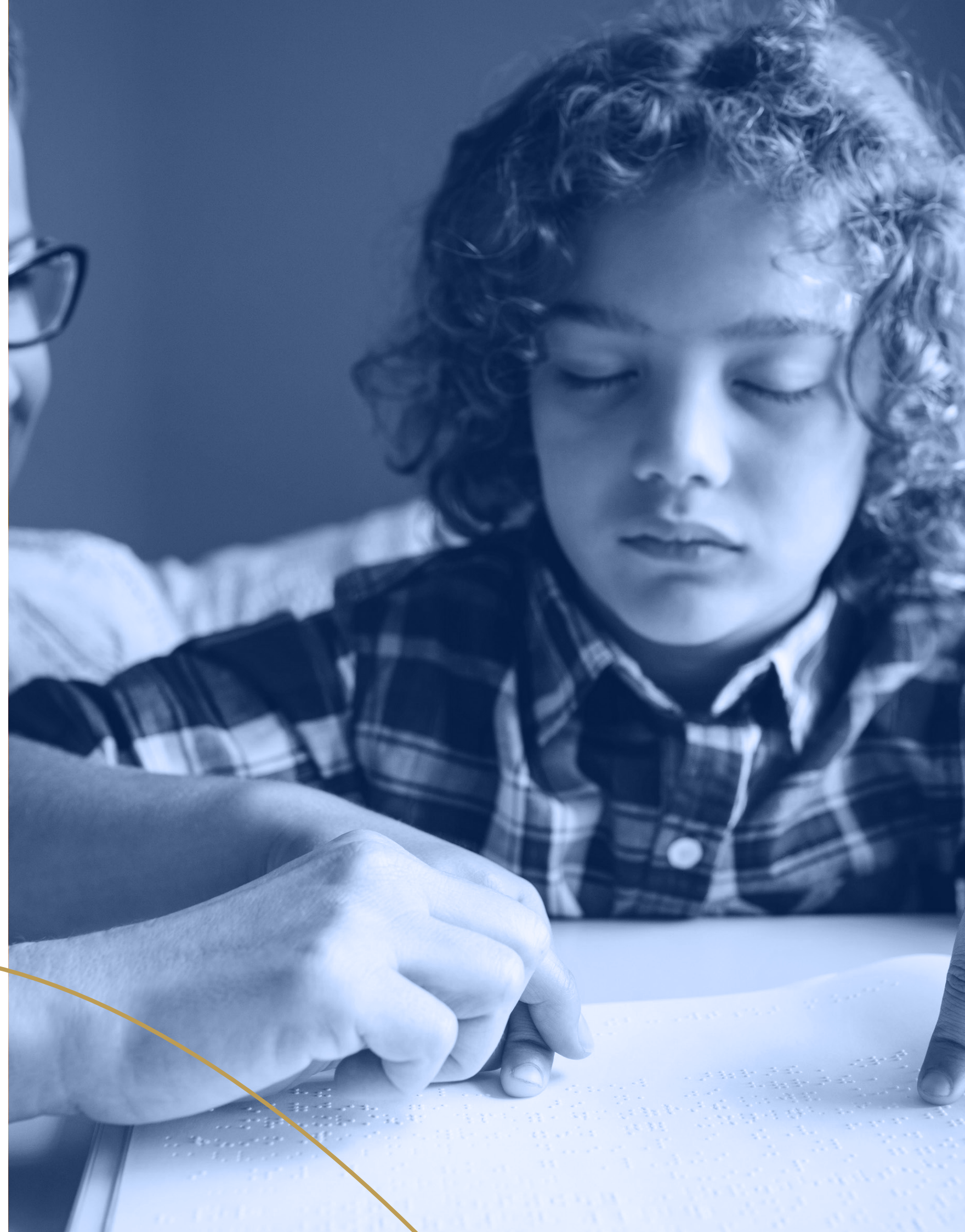
SASSAKI, Romeu (2005). Inclusão: o paradigma do século XXI. Revista Inclusão. Ano 1, nº 1, Out, p. 19-23.

SONZA, A. et al. (2020). AFIRMAR a inclusão e as diversidades no IFRS: ações e reflexões. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/afirmar-a-inclusao-e-as-diversidades-no-ifrs-aco-es-e-reflexoes/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

4.

A Educação Especial, o Currículo e Planos de Adaptações “Razoáveis”

| Cristina Maria Carvalho Delou
| Mariuza Aparecida Camillo Guimarães



INTRODUÇÃO

Este artigo aborda as questões referentes à Educação Especial, ao Currículo e aos Planos de Adaptações “Razoáveis”, relacionadas aos alunos com deficiência intelectual e altas habilidades ou superdotação, público da Educação Especial. Optamos por apresentar estes dois grupos de pessoas por considerar o que, em tese, poderia ser identificado como grupos antagônicos ou de extremos, tendo em vista que o primeiro teria déficits cognitivos importantes e o segundo, capacidade cognitiva acima da média. No entanto, ambos os grupos precisam de serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e olhares diferenciados para o currículo escolar, especialmente, se consideramos a Educação Inclusiva, concepção norteadora da organização educacional.

A perspectiva da inclusão, constante em documentos indicadores para as políticas públicas na atualidade, começou a ser discutida, no Brasil, apenas na primeira década dos anos 2000. A construção da Educação Inclusiva nos sistemas de ensino brasileiros tem sua origem em documentos oficiais, como o Parecer CNE CEB nº 17/2001, o qual estabelece as Diretrizes Nacionais da Educação especial para a Educação Básica (BRASIL, 2001a) e aponta para a necessidade da construção de sistemas

inclusivos, considerando as determinações presentes em documentos internacionais, dos quais o Brasil era signatário. Mas alerta que a inclusão não se daria por decreto, o que a prática escolar vem evidenciando, nos últimos anos, em que o Ministério da Educação está implementando políticas nessa direção.

Postos estes dados iniciais, este texto apresentará conceitos de Educação Inclusiva e Educação Especial, a partir de alguns autores, como Guimarães (2012), Mendes (2008), Glat (2009). Importante para a compreensão do tema central será, também, explicitar conceitos de Currículo e de Currículo em Educação Especial, por meio de pesquisadores como Goodson (1995), Pacheco (2005), Silva (2011, 2019) Diaz et al. (2019). Posteriormente, apresentar a origem do termo adaptações razoáveis, presente nas políticas públicas e normas vigentes. Na sequência, serão apresentados autores, tais como Guimarães e Santos (2010), Sodré (2007), Delou (2007), Virgolim (2007), e outros, que tratam dos grupos de pessoas que serão objeto deste texto, além de documentos oficiais.

Em seguida, serão apresentados elementos para a reflexão acerca de práticas pedagógicas possíveis, que serão, aqui, denominadas de adaptações “razoáveis” entendidas, como as interações

metodológicas que podem ser adotadas para a inclusão dos alunos com impedimentos nos processos escolares, de forma que tenham acesso ao Currículo e que lhe seja oportunizado a permanência e a progressão na vida escolar.

Para Goodson (1995), o conhecimento e o currículo precisam ser apresentados como provisórios e possíveis de reconstrução. Nessa lógica, sequer precisaríamos estar discutindo um currículo para a inclusão. A escola deveria organizar o seu currículo de forma que este pudesse ser modificado, moldado em favor do aluno, para que este pudesse, do seu jeito, na sua condição, apropriar-se dos conhecimentos escolares e das capacidades de elaborar o seu próprio conhecimento.

Entretanto, a discussão sobre um currículo que tenha esse caráter provisório, flexível, passível de permanente reconstrução, ainda se apresenta em um horizonte a ser alcançado. Pacheco (2005, p. 29) afirma que o termo currículo foi posto no dicionário pela primeira vez, em 1663, significando “[...] um curso, em especial um curso regular de estudos numa escola ou numa universidade”. Vejam que o currículo como curso, como caminho, já está delineado há séculos.

Os processos de construção de um currículo que dê conta do que se pretende

ensinar na escola é muito complexo, pois não se trata, apenas, de organizar um rol de conteúdos. Quando se trata de pessoas com deficiência intelectual ou com altas habilidades ou superdotação, ele se torna um mistério.

A afirmação dos ordenamentos temporal e espacial, nessa análise, está intimamente ligada com o movimento de localização do currículo no processo de legitimação das formas de transmissão do conhecimento sobre as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiências (SILVA, 2011, pp. 29-30).

A autora aborda as questões temporal e espacial na elaboração e execução do currículo. Compreender esta problematização, quando se trata de deficiência intelectual e de altas habilidades ou superdotação, é fundamental. A escola não pode estabelecer o tempo e o espaço de aprendizagem destes sujeitos à priori. Mas então o que fazer?

Entramos nas especificidades que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência nos traz. Vejamos o que afirma o Art. 24:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, [...] (BRASIL, 2007, p. 28).

Dentre os objetivos propostos, quanto à construção de sistemas educacionais inclusivos e da educação ao longo da vida, apresenta-se o de “adaptações razoáveis”, que pode-se considerar o aspecto central desse processo, pois significa essa flexibilização curricular necessária à aprendizagem do aluno.

Pensar em “adaptações razoáveis” não significa indicar uma receita, mas produzir, na escola, novas culturas de currículo, que implica em conhecimento do aluno, por meio de avaliação pedagógica e de desempenho, de modo que o professor obtenha informações sobre o que o aluno sabe e como ele aprende. Os planos de adaptações podem ser resumidos em um documento administrativo-pedagógico: o Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar (PDIE), para alunos com deficiências ou altas habilidades ou superdotação, que

reúne os dados necessários ao acompanhamento do estudante e o registro no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A definição do PDIE é uma ferramenta indispensável e que vai determinar as ações do professor, apesar de que deve-se destacar que, como todo planejamento, este também deve ter um caráter flexível. Cada aluno tem o seu tempo, o qual não pode ser previsto a priori, por isso a avaliação deve ser processual, com objetivos e critérios claros, que deem aos profissionais da Educação dados que permitam as retomadas necessárias no processo de ensino e de aprendizagem do estudante.

A partir das informações contidas no PDIE, será estabelecido um Plano de Ensino Individual (PEI), que indicará as metodologias, os recursos e as práticas pedagógicas, que possa ir ao encontro das diversidades de cada aluno com deficiência e ou altas habilidades ou superdotação e deverá fazer a interlocução com o Currículo Escolar em operacionalização na sala de aula em que estiver posicionado.

Já definimos que pensar currículo pressupõe espaços e tempos diferenciados, pois, independente das condições apresentadas pelo aluno, as aprendizagens

se darão e se apresentarão de diversas formas, com recursos diferenciados, tempos, espaços (contraturno), critérios de avaliação diferenciados. É um processo que envolve a instituição escolar nos aspectos de gestão da ação pedagógica.

É relevante destacar, ainda, que o Brasil aprovou a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) (BRASIL, 2019), a qual é um documento baseado na LDB, que pressupõe o desenvolvimento de competências e habilidades, pautado nos princípios da equidade e inclusão. Logo, não será necessário criar um documento em separado para dizer que os estudantes com deficiências e altas habilidades ou superdotação estão incluídos na BNCC. A BNCC é o instrumento orientador dos currículos e fundamenta as propostas pedagógicas adotadas pelas redes de ensino. Portanto, os currículos serão organizados a partir dela.

Nessa lógica, tem-se que analisar as adaptações razoáveis numa perspectiva de conjunto. Não pode significar que os alunos estarão em temáticas distintas, ainda que as suas aprendizagens estejam aquém ou além da média da sua turma. Mas, trata-se de encontrar o equilíbrio entre as possibilidades de respostas a serem dadas pelo aluno, de acordo com as suas reais possibilidades.

Deve-se considerar, ainda, que este não pode ser um trabalho solitário do professor regente. Exige-se um trabalho colaborativo, metodologias das comumente utilizadas nas escolas, com fileiras, escassez de material, ensino aliado, ausência de avaliação baseada em objetivos. Afinal, estamos falando de uma nova gestão da sala de aula (GLAT, 2009). Mas, vamos refletir um pouco sobre estas questões na prática, considerando os grupos de pessoas de que trata este artigo.

Conceitos em Deficiência Intelectual e Práticas Pedagógicas

Trabalharemos com os conceitos presentes na Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); e na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

A primeira norma assim conceitua a deficiência, denominada, no citado documento, necessidades educacionais especiais:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no

processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (BRASIL, 2001b, p. 2).

A norma complementar, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2009, apresenta conceito de deficiência também numa perspectiva genérica: “Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2009, p. 1).

Estas normas apontam para a organização dos currículos, avaliação, apoios especializados, formação de professores, entre outros aspectos de relevância para o atendimento dos alunos, público da Educação Especial, de forma generalista, considerando a perspectiva norteadora de ambas que entende, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/1996, que a educação das pessoas com deficiência deve se dar, preferencialmente, em escolas comuns (BRASIL, 1996).

Quando se trata de alunos com impedimentos de longo prazo de natureza

intelectual, aqui denominada de deficiência intelectual, o prejuízo está na memória, recurso indispensável para a aprendizagem, fazendo-se necessário explorar os sentidos que podem ajudar a memória:

- Visão - usar o máximo de recursos visuais, tais como: figuras, maquetes, vídeos, mapas;
- Audição - utilizar recursos sonoros que possibilitem a associação de ideias;
- Tato - manipulação de objetos;
- Experimentação, vivências;
- Olfato e paladar - explorar cheiros e gostos.

Estes são recursos e percepções que podem ser acessados para desenvolver o currículo. Digamos que o currículo é caminho a ser trilhado para acessar a aprendizagem. Estes recursos e percepções são esta estrada, cujo percurso pode-se colher flores, frutos, espinhos, pedras e outras coisas para as quais posso dar significado, a partir das vivências e experiências dos próprios alunos.

Conforme vemos em Padilha (2001, s.p.), em sua pesquisa desenvolvida com Bianca, uma jovem de 17 anos, em uma instituição especializada, a sua primeira preocupação foi a de conceituar essa

pessoa, separá-la da condição de normal/anormal, de saúde/doença, ou outras dicotomias que se confundem com a identidade das pessoas com deficiências, dentre outras características, ela a descreve:

[...] É uma jovem, uma mulher [...] Tem nome. Tem endereço, é brasileira [...]. Mas ninguém a escuta muito, nem muito bem [...]. Parece, às vezes, mais patológica que normal porque é desconsiderada como sujeito que pensa, que deseja, que necessita.

Esta é a descrição de uma pessoa, uma aluna, que assim precisa ser vista. É preciso estabelecer um tipo de comunicação, encontrar a medida para que o aluno com deficiência intelectual desenvolva a capacidade de significar o mundo e representá-lo por algum tipo de registro que possa produzir e expressar conhecimento.

É dessa forma que Guimarães e Santos (2010, p. 11) apresentam uma concepção, na linha de Michel Foucault (1926-1984), em que é preciso compreender esses processos na perspectiva de saber e poder, entendendo que o conhecimento é transgressor, por isso

[...] é que o saber tem que estar disponível para todos, não

o saber escolar, mas o saber humano, constituído histórica e socialmente, de forma a que novas relações de poder se constituam, transgressões se consolidem e novas experiências possam ser vivenciadas.

As pessoas com deficiência intelectual, comprovadamente, podem aprender. Mas isto exige uma nova compreensão de currículo. Pressupõe novas relações entre os profissionais da educação, entre os profissionais da educação e os alunos, entre os profissionais da educação e as famílias, e de alunos e famílias, reciprocamente, com os profissionais da educação, regentes e dos serviços de Atendimento Educacional Especializado. É outra escola, outro olhar, o da razoabilidade, talvez.

“

As pessoas com deficiência intelectual, comprovadamente, podem aprender. Mas isto exige uma nova compreensão de currículo.

As interlocuções entre estes sujeitos que fazem parte do cotidiano das pessoas com deficiência intelectual devem se constituir em informações importantes, para que os professores re-

gentes em classes comuns e outros profissionais dos serviços de Atendimento Educacional Especializado, com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008, p.11) - “e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”-, elaborem o PDIE e o PEI, conforme preconizado na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.145/2015 (BRASIL, 2015).

Estes documentos devem conter informações dos alunos que indiquem as adaptações “razoáveis” previstas para o atendimento escolar, tais como as estratégias de trabalho a serem implementadas na classe comum e nos serviços de Atendimento Educacional Especializado, as possibilidades de comunicação, as metodologias necessárias

ao processo de aprendizagem, os recursos pedagógicos, modos diferenciados de avaliação, as tecnologias assistivas, de acordo com os objetivos que se pretende alcançar, dados os impedimentos identificados. Enfim, deve-se lançar mão das ferramentas que oportunizem o acesso ao currículo escolar.

O PDIE e o PDI deverão explicitar as condições e necessidades específicas apresentadas por cada aluno, as mesmas deverão ser identificadas pelo conjunto de profissionais que o atende, seja na área da Educação, seja nas outras que fazem interface com esta. Entretanto, ressalta-se que a definição das ações profissionais cabe ao professor regente, com apoio da equipe técnica da escola e dos professores especializados responsáveis pelos serviços de Atendimento Educacional Especializado.

Conceitos Altas Habilidades ou Superdotação e Práticas Pedagógicas

Tratar do assunto Educação Especial, Currículo e Planos de Adaptações para estudantes com altas habilidades/superdotação é enfrentar um desafio que envolve a cultura escolar. Estudantes com altas habilidades ou superdotação fazem parte do público da Educação Especial, previsto na LDB (BRASIL, 1996).

Atualmente, existem dois conceitos convivendo, concomitantemente, para efeito da legislação. O primeiro conceito está na Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: “altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes¹.” (BRASIL, 2001b, p. 2).

O segundo conceito foi apresentado na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial: “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combi-

nadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2009, p. 1).

Como dito anteriormente, a BNCC estabelece “conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica” (BRASIL, 2019). Contudo, os estudantes com altas habilidades ou superdotação podem, pontualmente, apresentar conhecimentos, competências e habilidades antes mesmo da escola promover a aprendizagem de maneira formal. São precoces, autodidatas, fazem antes do tempo, o que todos deverão fazer mais tarde. É o caso da leitura com fluência oral superior aos seus pares de idade, com emissão de interpretação e juízo de valor, dos cálculos mentais complexos em uma ou mais operações matemáticas, a fluência linguística para leitura e escrita, em uma ou mais línguas estrangeiras diferentes, os conhecimentos científicos complexos ou o pensamento filosófico que emitem, constringendo o meio social onde se encontram, porque os adultos não compreendem ou não praticam a justiça como esperam.

A acentuada discrepância, demonstrada pelo desenvolvimento biopsicossocial mais adiantado, é o que justifica a necessidade de a escola realizar as adaptações curriculares para os estudantes com altas habilidades/superdotação,

¹ - Utiliza-se a barra aqui por ser citação.



oferecendo, conforme diz o art. 59, Inc. I a V, as condições consideradas adequadas ao atendimento deste grupo:

currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 24).

Para operacionalizar o dia a dia, num ambiente de bem estar psíquico e de produtividade escolar, é preciso que a escola coloque o estudante com altas habilidades no centro do planejamento pedagógico. Ora, se o estudante está classificado num ano escolar, levando-se em conta apenas a idade cronológica, e o planejamento pedagógico não leva em consideração o desenvolvimento integral desse aluno, certamente, ele se sentirá deslocado, entediado por apresentar conhecimentos, competências e habilidades mais adiantadas do que o planejamento prevê. Se o estudante tiver que copiar ou repetir conteúdos e métodos que já domina, certamente, ele vai vivenciar sentimentos de frustração por estar indo à escola sem aprender algo novo a cada dia.

As adaptações “razoáveis”, previstas na LBI para os alunos com deficiência intelectual, não são assim denominadas para os alunos com altas habilidades ou superdotação. Os estudantes com altas habilidades ou superdotação precisam avançar, sendo possível

[[...] fazer adaptações curriculares para aqueles que não têm condições de cumprir todo o conteúdo no tempo determinado para seus pares” [...] “adaptações reais, que de fato promovam uma mudança

no programa educacional do aluno (SODRÉ, 2007, p. 64).

As adaptações curriculares podem e devem ser realizadas com a participação da família que, regra geral, é quem demanda a suplementação curricular para seus filhos. Valorizada com a parceria estabelecida, a família pode vir a apoiar o corpo docente e a administração da escola, efetivamente empenhada a realizar as adaptações reais que o estudante demanda. “Estas estratégias poderiam ajudar a minimizar o desinteresse e o tédio que a criança apresenta em sala de aula” (DELOU, 2007, p. 52).

Mas, para que os alunos avancem na sala de aula, quando estão matriculados pelo critério “idade cronológica”, a escola deve oferecer, em sala de aula ou no contraturno escolar, quando em horário integral, “técnicas e estratégias de ensino para a suplementação, a diferenciação e o enriquecimento curricular” (VIRGOLIM, 2007, p. 10).

O enriquecimento escolar pode ser realizado por meio de oficinas pedagógicas diferenciadas individualmente, nas áreas de interesse dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (Astronomia, Arqueologia, Biologia, Geografia, Matemática, Línguas, Química, Mecânica, Robótica, entre outras), organizadas em projetos individuais, com

tempo de duração demarcado e previsão de organização e apresentação de trabalho final em feiras de ciências ou em sala de aula da própria escola.

Em último caso, quando todos os esforços já tiverem sido feitos para que o estudante com altas habilidades ou superdotação se sinta engajado na turma, com relações interpessoais adequadas, e, ainda assim, ele continuar sem amigos entre os pares de idade devido à discrepância cognitiva e de conhecimento adiantado que possui, a escola deve recorrer a uma adaptação cirúrgica, radical, denominada de “compactação curricular” que “permite ao aluno avançar nos conteúdos com maior rapidez, reduzindo seu ‘tempo de espera’ em sala de aula, através de conteúdos/formas realmente interessantes para ele” (FREITAS; STOBAÜS, 2011).

Inclusive quando o estudante chega à Educação Infantil e já é leitor fluente, não se deve ter dúvida quanto à verificação do rendimento escolar², observando-se o critério: “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (BRASIL, 1996, p.8). Mesmo que o Inciso II, do Artigo 24, diga que “a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser

2 - Previsto no artigo 24, Inc. V, alínea c.

feita” (BRASIL, 1996, p. 8), não devemos esquecer que crianças com altas habilidades ou superdotação são referidas no Capítulo V - Educação Especial, Art. 59, Inciso II, que não restringe a aceleração de estudos de tais estudantes.

A reclassificação é prevista para quem tem atraso escolar. Conforme Inciso V, alínea b, do Art. 24, que prevê a “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar” (BRASIL, 1996, p. 8), e pelo princípio da equidade, não se deve impor barreira atitudinal na escola, frente aos estudantes com altas habilidades ou superdotação, que já apresentam conhecimentos, competências e habilidades do 1º ano escolar. Pensemos nisso!

Considerações Finais

Entendemos que dominar todas estas questões conceituais, a complexidade das normas, transformar estes processos em práticas pedagógicas cotidianas não é algo fácil. Exige estudos e dedicação, mas sobretudo, olhar para os alunos, enxergar os potenciais, evidentes ou não, pedir ajuda, trabalhar no coletivo, vivenciar trocas com outros profissionais, com as famílias, trazem novos elementos para a formação do professor, que não se conclui com a graduação, ou mesmo com a pós-graduação.

Mas é importante ressaltar que as legislações e as normas, especialmente aquelas expedidas pelos sistemas de ensino, os direitos e as adaptações curriculares “razoáveis” devem estar previstas no Regimento Escolar, no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), registradas oficialmente na escola com Atas e outros documentos pertinentes à vida escolar, a fim de garantir os direitos dos estudantes e o cumprimento da legislação vigente.

Este texto não tem a pretensão de estabelecer verdades pois devemos lembrar que as dificuldades apresentadas pelos estudantes têm que ser observadas considerando, para além de suas limitações e potencialidades, as condições apresentadas pelo contexto social, escolar e familiar. E, ainda, os conhecimentos sobre os processos e perspectivas educacionais para estes sujeitos, a ciência é viva, está sempre em movimento e trazendo novas verdades sobre a pedagogia, as metodologias, os recursos e outros aspectos da educação. Esperamos ter contribuído com a formação dos professores e, sobretudo, com a escolarização dos alunos com deficiência intelectual e com altas habilidades/superdotação, público tratado neste trabalho.

SOBRE AS AUTORAS



CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU

Coordenadora-Geral de Políticas, Regulação e Formação de Profissionais em Educação Especial do MEC, Psicóloga, Licenciada em Psicologia, Especialista em Educação, em Deficiência Intelectual e Deficiência Visual, Mestre em Educação (Área: Educação Especial – Superdotados), Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Professora Aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Orientadora de cursos de Mestrado e Doutorado, Pesquisadora Produtividade Nível 2 do CNPq.



MARIUZA APARECIDA CAMILLO GUIMARÃES

Currículo: Pedagoga; Especialização em Educação Especial, Mestrado e Doutorado em Educação; Docente do Curso de Pedagogia/FAED/UFMS; Conselheira Suplente do Conselho Estadual de Educação (CEE MS); Vice- Coordenadora do Fórum Estadual de Educação (FEE MS); Membro do Grupo de Estudos e de Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos. Pesquisadora da área de Educação Especial, Políticas Públicas e Legislação Educacional.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996. Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19/04/2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17, de 03 de julho de 2001b. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 19/04/2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001b. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível no site <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 19/04/2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17. Disponível no site http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em 19/04/2020.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2019. Brasil, 2019. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 19/04/2020.

_____. Decreto legislativo 186/2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em 14 de jun. de 2020.

_____. Lei 13.146/2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 14 de jun. de 2020.

DELOU, Cristina M. C.. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site <file:///D:/1A%20Cristina/MEC/Publicações%20MEC/Pratic%20Edu%20AHSD/altashab4.pdf>. Acesso em 19/04/2020.



REFERÊNCIAS

FREITAS, Soraia Napoleão; STOBAÜS, Claus Dieter. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 483-500, set./dez. 2011 Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8633/2/29.Olhando%20as%20altas%20habilidades....pdf>. Acesso em 15/06/2020.

GAMA, M. C. S. S. Parceria entre Família e Escola. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site <file:///D:/1A%20Cristina/MEC/Publicações%20MEC/Pratic%20Edu%20AHSD/altashab4.pdf>. Acesso em 19/04/2020.

GUIMARÃES, Mariuza Aparecida Camillo; SANTOS, Myrna Wolff Brachmann dos. A Inclusão da Pessoa com Deficiência Mental: do discurso à prática social vigente. 21º Encontro Estadual de Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental e 7º Seminário Internacional da OMEP/BR/MS. Campo Grande, MS. 2010. Disponível em: https://issuu.com/omepbrasil/docs/artigo_mariuza_e_myrna. Acesso em 30.08.2016

GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Trad. Attilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas Pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: SP. Ed. Autores Associados. 2001

PACHECO, José Augusto. Escritos Curriculares. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudo comparado de documentos curriculares oficiais (1979 e 1999). Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 33, n. 1, p. 29-35, 2011.

RENZULLI, JOSEPH S. O Que é Esta Coisa Chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. Educação. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 – 131, Jan./Abr. 2004. Disponível no site <https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/papah/o-que-e-esta-coisa-chamada-superdotacao.pdf>. Acesso em 15/06/2020.

VIRGOLIM, Angela M. R. Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível no site: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf>. Acesso em 19/04/2020.

5.

O **Uso de Tecnologias** na Educação e no Atendimento Educativo Especializado

| Ivan Cláudio Pereira Siqueira



Há pelo menos duas décadas, se problematiza a necessidade de mudanças estruturais na educação. Um aspecto fundante dessas discussões é a disrupção ocasionada pelo fenômeno digital. Em tempos de pandemia do COVID-19, a importância do acesso às tecnologias digitais ficou ainda mais evidente, sobretudo pelo inédito fechamento de escolas em praticamente todo o mundo. Entretanto, é preciso considerar que os argumentos para a mudança também devem atingir a educação especial: desenvolvimento do currículo, planejamento do trabalho pedagógico, formação de professores e alocação de recursos tecnológicos adequados.

Por que a premissa corrente de que os estudantes devem estar no centro do planejamento do ensino-aprendizagem não se aplicaria aos estudantes da educação especial? Por que as competências do século XXI não lhes deveriam ser proporcionadas? Não deveriam os avanços nos serviços, estratégias e dispositivos digitais estar na agenda cotidiana das instituições escolares que atendem a esse público, sejam elas públicas ou privadas?

Segundo a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência:

O termo 'deficiência' significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.

Por meio da literatura especializada nacional e internacional, sabemos que há um expressivo conjunto de tecnologias, dispositivos e serviços que se mostram cada vez mais fundamentais para o desenvolvimento desses estudantes. Internacionalmente, as expressões utilizadas são *Assistive technology device* e *Assistive technology service*¹. Em português, utilizamos comumente Tecnologias Assistivas, Tecnologias de Apoio e Ajudas Técnicas. Resultado da luta dos próprios estudantes, das suas famílias, dos pesquisadores e de autoridades compromissadas com a educação inclusiva, a expressão remete a um sistema de serviços e produtos assistivos.

Nos Estados Unidos e na Europa, *Assistive Technology* compreende não apenas dispositivos e serviços, mas também estratégias e práticas efetivas para assistir às pessoas com deficiência

1 - A expressão "Assistive Technology" surge no âmbito da legislação dos Estados Unidos em 1988, por meio do "Public Law 100-407" e da "American with Disabilities Act" (ADA).

(Cook & Hussey, 1995). No Brasil, havia o alerta de que a legislação brasileira carecia conceitualmente da:

(...) ideia de Serviços de Ajudas Técnicas, de metodologias e práticas, além das ferramentas e dispositivos, o que é uma limitação em relação a outras concepções mais amplas, com já foi visto anteriormente, e que favorecem melhor uma abordagem interdisciplinar do estudo, pesquisa e desenvolvimento, nessa área do conhecimento. Jesus Garcia & Teófilo Galvão Filho (2012, p. 21)

As tecnologias assistivas favorecem o desenvolvimento, a autonomia e a integração de pessoas com diferentes graus de deficiência ou mobilidade reduzida nas várias dimensões da vida social – educacional, laboral, lazer. A sua escassez ou ausência redundam em exclusão, isolamento e aprofundamento de inúmeras dificuldades – econômicas, sociais e de saúde. Infelizmente, poucos países têm políticas ou programas de tecnologias assistivas. Segundo a Organização Mundial da Saúde², somente 1 em cada 10 pessoas com necessidades

2 - Organização Mundial da Saúde. Assistive Technology. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>> Acesso em: 14 jun. 2020.

tem acesso a essas tecnologias, seja por desconhecimento, indisponibilidade de recursos e serviços, ausência de pessoas treinadas, programas, políticas ou financiamento.

A meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) faz referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), descrevendo políticas públicas para educandos com deficiência (intelectual, física, visual e múltipla), transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. Tecnologias assistivas ainda contemplam adequação arquitetônica e material didático apropriado. Antes do PNE, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) já havia traçado diretrizes e metas de inclusão escolar de estudantes com deficiência por meio do AEE (Brasil, 2010).

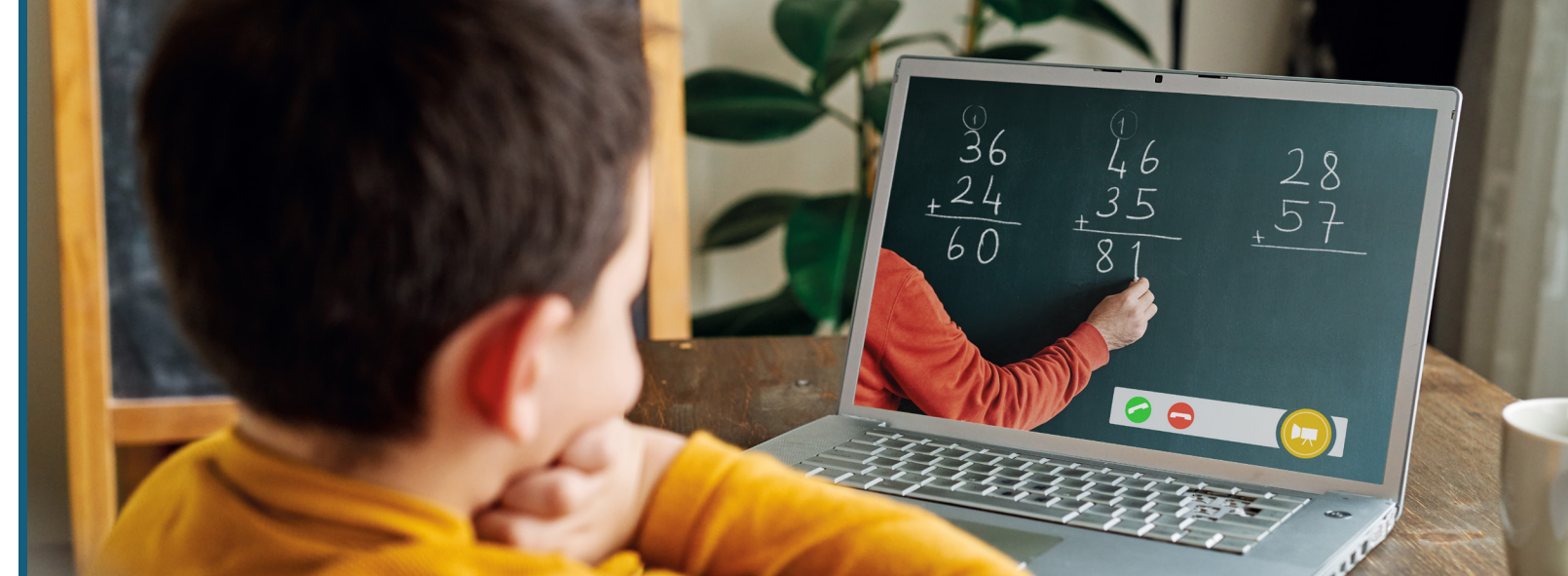
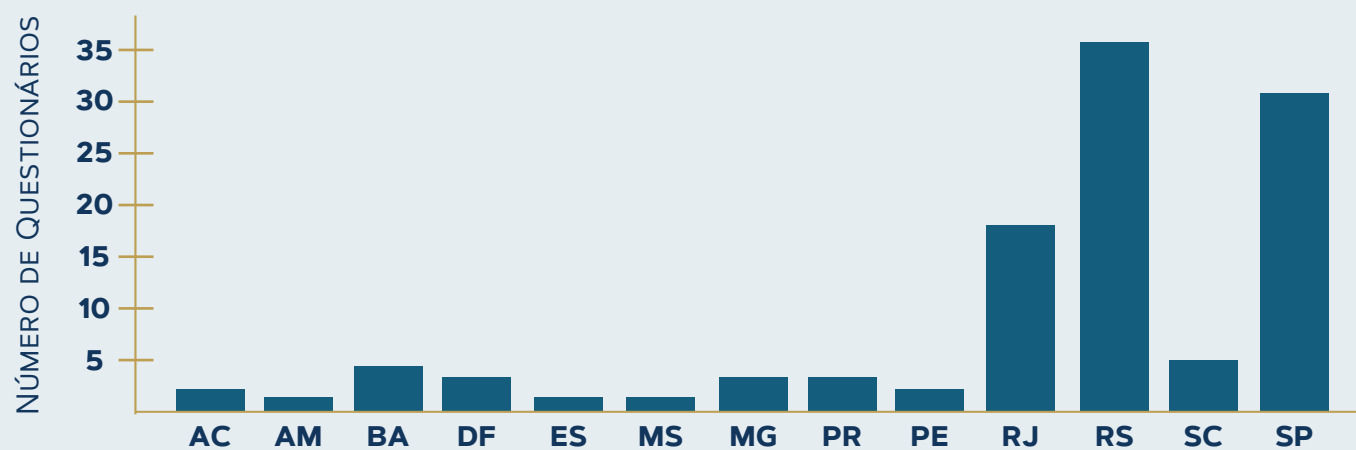
Há farta legislação nacional assegurando a inclusão desse público na sociedade: Lei nº 8160, de 08/01/1991 (uso do Símbolo Internacional de Surdez); Decreto nº 3298, de 20/12/1999 (regulamenta a Lei nº 7853, de 24/11/1989, sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência); Decreto nº 3956, de 08/10/2001 (promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência); Decreto

nº 5296, de 02/12/2004 (regulamenta a Lei nº 10048, de 08/11/2000 e a Lei nº 10098, de 19/12/2000, que priorizam, respectivamente, atendimento, normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade); Decreto Legislativo nº 186, de 09/07/2008 (Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo); Decreto nº 7612, de 17/11/2011 (Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites); Lei nº 13146, de 06/07/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência); Decreto nº 9404, de 11/06/2018 (reser-

va de espaço e assentos em ginásios, salas de espetáculos, cinemas); Decreto nº 10.014, de 06/09/2019 (altera o Decreto nº 5296, de 02/12/2004).

Contrariamente à opulência de leis, havia escassez de projetos e programas institucionais de tecnologias assistivas pelo país. Era o que se ilustrava a partir de dados da Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva (2007-2008). O estudo sublinhava pouca capilaridade e a concentração de 77% das iniciativas em apenas três estados da Federação (Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro). A maior parte dessas ações ocorriam na iniciativa privada sem fins lucrativos:

Distribuição de Projetos de TA Por Unidade Da Federação



Na última década, houve considerável acúmulo de conhecimento em relação às deficiências de um modo geral e consequente desenvolvimento de estratégias, metodologias, serviços, equipamentos e tecnologias assistivas. Temos teclado virtual para auxiliar estudantes com mobilidade reduzida; Head Mouse, para estudantes sem mobilidade nos braços usarem computador a partir dos olhos; DOVOX, que permite uso de computador por meio de sintetizador de som; PRO DEAF e Hand Talk, que operam traduzindo texto e voz da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

As ferramentas digitais abarcam pessoas com diferentes graus de deficiência visual, seja por meio de leitura, contraste de cores, aumento de imagens ou ainda com conexões para teclados em Braille ou Bluetooth, caso haja necessidade de assistência. São exemplos o Chromebooks, o seu leitor ChromeVox e a G Suite for Education, aplicativos baseados em cloud computing (computação nas nuvens), ou ainda as opções de acessibilidade do Microsoft Office 365.

Para os estudantes com diferentes graus de surdez, há sistemas que se utilizam da tecnologia wireless em dispositivos que transcrevem o texto falado (subtitles) e ainda acrescentam a sonoridade do cenário (close captions).

Aqueles com dificuldades relacionadas à fala podem contar com softwares no modelo Speech-to-text, ou predição de palavras, que convertem e transcrevem fala em texto. Com incrementos de inteligência artificial, esses dispositivos melhoraram significativamente as possibilidades de comunicação e interação em tempo real.

Estudantes com dificuldades de aprendizagem, baixa cognição ou problemas relacionados ao desenvolvimento mental têm demonstrado melhor interação e aprendizagem por meio de tecnologias de realidade virtual (ambiente criado por computador) ou realidade aumentada (acréscimo de informação à realidade). Há ainda materiais como cartões de memória, áudio livros e tecnologias de leitura imersiva (Microsoft Immersive Reader), para auxiliar estu-

dantes com dislexia ou disgrafia, por meio da leitura oral do texto, desmembramento de sílabas e oferta de fontes como OpenDyslexic, que prometem ajudar na leitura. Outras aplicações de interesse seriam as ferramentas da Livescribe Echo Smartpen, que oferece um conjunto de tarefas para escrita, gravação e transferência de dados.

Estudantes com espectro de autismo que apresentam ansiedade quando da mudança de ambientes físicos podem ser beneficiados com tecnologias de realidade virtual que facilitam interações sociais. É o caso do aplicativo Floreo, que apresenta variedades de treinamentos para essas crianças com autismo terem contato com o mundo exterior sem traumas.

Quaisquer que sejam as restrições, de ordem física, mental ou sensorial, existem inúmeros dispositivos que facilitam a comunicação e tornam o ensino-aprendizagem mais efetivo, com ganhos de autonomia para o estudante e para a sociedade. A indústria desse segmento não para de crescer. Também as metodologias e processos didáticos se sofisticaram enormemente a partir dos avanços de estudos na neurociência, na psicologia, na educação e em áreas interdisciplinares de pesquisa.

Urge que apliquemos o conhecimento disponível, que utilizemos os equi-

pamentos e os dispositivos digitais, que capacitemos docentes, gestores e equipe escolar. E que também apliquemos verdadeiramente os princípios, os valores e as diretrizes vinculados na legislação que construímos em benefício de uma educação verdadeira inclusiva. Para o tempo e as dinâmicas instauradas pelo fenômeno digital no século XXI, arte e tecnologias digitais são imprescindíveis; assim como profissionais bem preparados, valorizados e com condições adequadas para o exercício da profissão que assegurará a possibilidade de pleno desenvolvimento a cada estudante da educação especial, conforme as suas potencialidades.

“

Urge que apliquemos o conhecimento disponível, que utilizemos os equipamentos e os dispositivos digitais, que capacitemos docentes, gestores e equipe escolar.

Estudantes e seus familiares, órgãos públicos, organizações da sociedade civil, instituições de pesquisa, da saúde e da assistência social também devem ajudar na construção desse novo paradigma de educação e de sociedade.

SOBRE O AUTOR



IVAN CLÁUDIO PEREIRA SIQUEIRA

Doutor em Letras (FFLCH/USP). Especialista em Música e História da Arte (Berklee College of Music - EUA). Professor na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). É também Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Foi professor visitante na Kyoto University of Foreign Studies (Japão) e professor na educação básica na rede pública em São Paulo. Suas pesquisas envolvem: Artes, Educação e Computação.



REFERÊNCIAS

BRASIL, 2010. Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação: Publicações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em 14 jun. 2020.

COOK, Albert; HUSSEY, Susan. Assistive Technologies: Principles and Practices. St. Louis, Missouri, EUA. Mosby-YearBook, Inc, 1995.

GARCÍA, Jesus; GALVÃO FILHO, Teófilo. Pesquisa Nacional de Tecnologia Assistiva. São Paulo: ITS BRASIL/MCTI-SECIS, 2012.

Organização Mundial da Saúde (OMS). Assistive Technology. Disponível em: <<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>> Acesso em: 14 jun. 2020.

6.

Os Estudantes com **Graves e Múltiplos Impedimentos** e os Compromissos da Educação Especial

| Erenice Natália Soares de Carvalho
| Kátia Rosa Azevedo



INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a concepção de graves e múltiplos impedimentos individuais, segundo a perspectiva biopsicossocial, e tece algumas considerações sobre o Atendimento Educacional Especializado cabível ao público correlacionado. O conceito de pessoa com deficiência encontra-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPcD, da ONU (2006), e na Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015), assim caracterizado:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Art. 1). [Grifo do Autor].

A CDPcD foi recepcionada, no Brasil, em 2008, como emenda constitucional e regulamentada pela LBI. Vem orientando as políticas públicas no país e as produções técnicas, científicas e políticas, em cenário global. O conceito adotado representa uma evolução paradigmática, tendo em vista que compreende a deficiência como processo bidimen-

sional, cujas dimensões concorrem e interagem: pessoa e ambiente. Ou seja, a deficiência não mais se restringe a uma condição individual, ideia que prevaleceu, historicamente, durante séculos.

O Caráter Biopsicossocial da Situação De Deficiência

A vertente biopsicossocial supera o modelo clínico, representante da hegemonia organicista, e o modelo social, defensor do determinismo social da deficiência, harmonizando-se em uma abordagem que caracteriza-se pela multidimensionalidade do conceito.

O corpo em evidência

A noção de impedimento, adotada na CDPcD, remete à ordem biológica: o corpo, suas estruturas e funções. O significado adotado, neste artigo, dinamiza essa noção para referir-se à forma corporal de estar no mundo, nos termos defendidos por Diniz (2007). O corpo pensado nas vivências pessoais, na realidade sociocultural, contextual e relacional, para além da Biologia.

Nessa perspectiva, uma ontologia do corpo é afirmada por Chauí (2020, pp. 58-59), quando focaliza a insuficiência dos olhares nas percepções sobre o corpo:

O corpo não é [...] feixe de nervos, músculos e sangue. Não é central de informação, nem receptáculo de estímulos [...] Não é fato inspecionado pelo entendimento [...]. O corpo é um 'sensível exemplar' [...] sensível para si, porque se sente ao sentir que sente. Corpo cognoscente e reflexivo, móvel, movido e movente, mas também se movente; tangível, tangido e tangente, mas também se tangente; ouvível, ouvido e ouvinte, mas também se ouvinte; visível e visto, mas também vidente que se vê a si mesmo vendo.

O enfoque da autora aborda o corpo como ente sensível e cognoscente. Na perspectiva desta lógica, e ampliando as reflexões, acrescenta-se aqui outras considerações sobre o corpo, capturando o ser existente, sua humanidade e sua subjetividade. González Rey e Mitjans Martínez (2017) defendem que tanto indivíduos como grupos são capazes de gerar novas subjetivações, frente aos contextos dos quais participam. Podem inovar no decurso de suas vivências. O protagonismo social da pessoa pode ocorrer, segundo os citados autores, nas condições de agente ou de sujeito.

Como agentes, indivíduo ou grupos atuam, no decurso de suas experiências e diante dos acontecimentos dos quais participam. Tomam decisões pensando, sentindo e agindo. Na condição de sujeitos, vão além: indivíduo ou grupo são capazes de abrir “uma via própria de subjetivação” que ultrapassa o que está estabelecido pelas normas sociais onde vivem as experiências, exercendo autoria e opções criativas nas ações (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ (2017, p. 73).

Impedimentos corporais

A emergência do sujeito constitui uma meta relevante para as pessoas em situação de deficiência. Considerando a concepção de impedimento como parte integrante desse conceito, a visão compreensiva de corpo coaduna-se com a noção de diversidade corporal, não significando variação do corpo “normal”, “disfuncional” ou de corpo desviante, como Amaral (1992) denunciou essa noção historicamente hegemônica. A confrontação dessas visões, sobre o corpo “anormal” com a ideia de corpo sadio “normal”, tornou-se indutora de desigualdade, discriminação e exclusão social.

Na situação de deficiência, o corpo vivencia impedimentos que se classificam pela sua natureza, segundo as categorias nomeadas na CDPcD. Considerando

as características heterogêneas desses impedimentos, as capacidades criadoras e inovadoras se expressam de maneira diferenciada para cada pessoa, consoante suas possibilidades e habilidades singulares. Nesse sentido, Mitjáns Martínez¹ ressalta que a garantia de direitos das pessoas em situação de deficiência, bem como das pessoas em geral, vai além da acessibilidade e da Educação. São direitos de ser sujeito e de ser “diferente”, com garantia de expressar-se e de participar ativamente, a partir das diferenças que as caracterizam.

Barreiras ambientais

Frente à dualidade interativa (pessoa-ambiente) que define o conceito de pessoa com deficiência, os ambientes físico e social compõem de modo destacado, principalmente, as barreiras que impedem a plena participação do sujeito com impedimento(s). Os efeitos sociais, econômicos, políticos, educacionais e outros, colocam em evidência a responsabilização do Estado, das instituições e de outrem, frente à origem da deficiência e de sua permanência para o sujeito que a vivenciam.

Remover barreiras e propiciar acessibilidade são dois fatores que se associam

1 -Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Educação Especial e garantia de direitos”. I Conferência Municipal de Educação, realizado em Teresina/PI, s/d.

como respostas que propiciam a emergência da participação, da cidadania e do protagonismo social desse agente ou desse sujeito. Assim, pode-se enfatizar o papel desempenhado pelas barreiras físicas, sociais, atitudinais culturais e outras, na repressão do agente ou do sujeito, na sua atuação e emancipação.

Graves e Múltiplos Impedimentos² : Caracterização e Heterogeneidade

O conceito de múltiplos impedimentos decorre da associação de dois ou mais entre aqueles de natureza intelectual, mental, sensorial e físico. Os graves e múltiplos impedimentos são definidos pela área de Saúde e suas diversas especialidades, no que tange aos aspectos orgânicos, e pelos elementos psicossociais que também os circunscrevem.

As disposições intelectuais e mentais são indicadas nos sistemas de classificação que definem suas caracterizações. Entre esses, destacam-se os manuais da Organização Mundial de Saúde - Classificação de Transtornos Mentais

2 - Antes da nova conceituação de pessoa com deficiência, proposta pela ONU, na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2006, a situação de múltiplos impedimentos era nomeada como deficiência múltipla, conforme o Decreto nº 5.296/2004, significando a associação de duas ou mais deficiências.

e de Comportamento da CID-10 (OMS, 1993), como também da Associação Psiquiátrica Americana - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014).

No que tange aos impedimentos, de um modo geral, são indicados no manual de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde-CIF (OMS, 2003), que enfatiza os componentes da Saúde e os fatores a ela relacionados, pautando-se em uma visão funcional e multidimensional, na qual as estruturas e as funções corporais se articulam com aspectos ambientais e contextuais, para compreensão da funcionalidade da pessoa na vida social, seja facilitando ou lhe interpondo barreiras.

Nesses instrumentos, os impedimentos são identificados e qualificados em níveis que se estendem em um contínuo de leve a grave, propiciando elementos que ajudam a caracterizar demandas de apoio, atenção, cuidado e intervenção para a pessoa em situação de deficiência. Compõem, conjuntamente, com juízos clínicos e análise de profissionais diversos, equipes multi e interdisciplinares, o processo diagnóstico mediante avaliação biopsicossocial, legitimados na Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Impedimentos graves e múltiplos são significativos, complexos e diferen-

ciados. As repercussões e respostas sociais a essas condições impactam, não somente a própria constituição da pessoa, mas, ainda, a posição social que ocupa. A identificação e caracterização dos graves e múltiplos impedimentos levam em consideração os seguintes aspectos:

- Associação entre os dois ou mais impedimentos de natureza intelectual, mental, físico e sensorial;
- Época de surgimento dos impedimentos;
- Intensidade dos impedimentos: leve, moderada, grave (ou critérios similares) adotadas na área da saúde;
- Qualidade, intensidade, quantidade e natureza dos apoios demandados pela pessoa (apoios humanos, processuais, materiais, técnicos e tecnológicos);
- Identificação dos impedimentos e seu maior ou menor impacto na aprendizagem, no desenvolvimento, na funcionalidade e na participação da pessoa na vida social e comunitária, de modo a orientar os processos, recursos e fluxos de atendimento com melhores resultados para seu bem-estar, qualidade de vida e promoção pessoal e familiar.



Impedimentos graves e múltiplos são significativos, complexos e diferenciados.

A análise do conjunto desses itens contribui para esclarecer sobre as condições heterogêneas, vivenciadas pelas pessoas com múltiplos e graves impedimentos, tendo em vista os diferentes níveis de complexidade, funcionalidade e demandas de atendimento nas áreas correspondentes de suas habilidades, potencialidades e necessidades singulares.

O Lugar da Educação Frente Aos Graves e Múltiplos Impedimentos

As finalidades da Educação direcionam os compromissos educacionais frente aos estudantes com graves e múltiplos impedimentos: pleno desenvolvimento do estudante, preparação para o trabalho e o exercício da cidadania. A oferta de um sistema educacional inclusivo, nos diversos níveis e modalidades de ensino e Educação, ao longo da vida, são direitos de todos os estudantes, como assegurado no ordenamento legal do país.

Provimento de apoios individuais necessários, em ambientes que maximizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com graves e múltiplos impedimentos, são acrescentados aos demais direitos, como também acessibilidade plena com equidade. Os desafios impostos a esses estudantes requerem articulação entre família, escola e comunidade, tendo em vista a abrangência e a natureza dos apoios demandados.

Atitudes positivas também são relevantes, porque as condições dos estudantes podem alimentar descrença em suas potencialidades e gerar baixas expectativas por parte de familiares, profissionais que os atendem, colegas e outros sociais. Eliminar mitos e crenças infundadas assume igual importância. Criar e buscar possibilidades podem iluminar caminhos a percorrer. Disponibilizar recursos; confiar nos processos de ensino e aprendizagem e nos resultados dos atendimentos; contar com outrem e reconhecer o valor do compartilhamento são caminhos para bons resultados.

A Educação realizada com fundamento na aprendizagem e no ensino cooperativo e colaborativo; na aplicação de princípios e recursos do desenho universal para aprendizagem, associado às adaptações razoáveis, são medidas a

serem adotadas por docentes qualificados para atuação com esses estudantes.

Muitos estudantes, com graves e múltiplos impedimentos, evadem das escolas precocemente ou são retirados dos sistemas de ensino pela família, porque não encontram acolhida no contexto escolar ou não recebem a Educação esperada, em uma escola que não funciona como efetivamente inclusiva. O Atendimento Educacional Especializado é essencial ao estudante e sua oferta tem qualidade de apoio também à escola e à família. Impossibilitada a Educação com padrão de qualidade na escola comum, cabe à Educação Especial avaliar caminhos mais adequados e promissores ao estudante.

Compromissos da Educação Especial

Avaliação biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar, é indicadora de orientações, apoios e recursos de acessibilidade adequados a cada estudante com graves e múltiplos impedimentos, por meio da Educação Especial, modalidade de ensino integrada à Educação geral nas redes de ensino que oferta os serviços e recursos de Atendimento Educacional Especializado. A Educação Especial evoca condições igualitárias de compromisso, investimento e respostas educacionais que garantam os direitos desses estu-

dantes à Educação de qualidade.

São preocupações da Educação Especial, também, o uso de conceitos, classificações e expressões utilizados para identificar e caracterizar o grupo estudantil específico a quem se destina, tendo em vista o potencial que têm de gerar depreciação, estereótipo, rotulagem e estigmatização. Sobre esses aspectos, deve atuar, principalmente, no sentido preventivo.

Outro aspecto a ser considerado é a produção e disseminação, articulada e pertinente, de conhecimentos, recursos e providências que possibilitem atenção continuada aos estudantes com graves e múltiplos impedimentos. Articulações, com apoio da família, e em seu favor, visando ao provimento de apoios, quando necessários, nas áreas de Saúde e Assistência Social, visto que a associação de impedimentos representa um fenômeno multidimensional, a requerer soluções compatíveis com seu caráter espectral.

A Educação Especial orienta-se pelo reconhecimento da mediação dos elementos afetivos e socioculturais como impactantes sobre o desenvolvimento do estudante, em comparação com sua realidade biológica, e a importância de adotar princípios e ações que possibilitem afirmar sua dignidade, seus direitos

e formular políticas públicas capazes de garanti-los.

Evidências Científicas Recentes

Para elaboração deste texto, as autoras realizaram um levantamento de estudos sobre múltiplos impedimentos³, no qual identificaram aspectos relevantes sobre a educação desses estudantes, tanto na legislação nacional como norteamericana. Os artigos identificados orientam para a Educação Inclusiva e a promoção da aprendizagem das crianças, cujos resultados estão resumidos a seguir. Sousa e Daineaz (2016) identificaram, em estudo realizado com um estudante do Ensino Fundamental, a precariedade das condições sociais e institucionais que sustentam a participação do estudante nas práticas educacionais. Mediações pedagógicas, entretanto, revelaram-se positivas para sua participação e relações de ensino mostraram-se potencializadoras para seu desenvolvimento.

Nganji e Brayshaw (2017) investigaram como o ambiente virtual de aprendizagem pode ser projetado para incluir as necessidades de estudantes com múltiplos impedimentos, possível por meio

3 - Pesquisa nas bases de dados Eric e Capes, durante o período de 2015-2020, utilizando o descritor "estudante com deficiência múltipla", obtendo 09 artigos selecionados.

do emprego de tecnologia da Web Semântica. Requerem, outrossim, análise das necessidades do estudante, uso de materiais de aprendizagem e correspondência de recursos de aprendizagem específicos, por meio de modelagem ontológica e personalização adaptativa.

Adabas (2019) estudou a Comunicação, essencial para aprendizagem em sala de aula de estudantes com impedimentos graves e múltiplos com dificuldades verbais. Investigou as perspectivas de 172 professores de Educação Especial, na Arábia Saudita, sobre barreiras e facilitadores no uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com esses estudantes, que são subestimados na escola. Os resultados indicaram que o ambiente escolar produz as mais graves barreiras, superando as habilidades dos professores e dos estudantes. O uso da CAA pode ser facilitador no ambiente escolar.

Holyfield et al. (2019) investigaram a Comunicação Aumentativa E Alternativa (CAA), comprovando sua efetividade para promover a comunicação e a linguagem em crianças com múltiplos impedimentos. A alta tecnologia superou a baixa tecnologia no envolvimento dos estudantes, porque amplia suas oportunidades para aprender, facilitando ainda o aprendizado de idiomas.

Banerjee et al. (2016) realizaram estudo

envolvendo 415 alunos nos EUA, com o objetivo de examinar a influência nas decisões da escola sobre inclusão de estudantes com múltiplos impedimentos, em comparação aos demais impedimentos. Fatores foram listados como possíveis facilitadores: envolvimento parental nas equipes de planejamento na escola; crenças parentais nas possibilidades dos filhos para maior independência; elevação no nível de Educação dos pais para comunicar interesse pela inclusão; renda familiar mais elevada. Dificultadores: estudantes oriundos de minorias linguísticas e crianças egressas da intervenção precoce.

Rogers e Johnson (2018) realizaram revisão da literatura para determinar facilitadores para inclusão de estudantes com impedimentos graves/múltiplas na sala de aula comum. As práticas e materiais facilitadores evidenciados foram: uso adequado de dispositivos de CAA; aprendizado de instruções; utilização de dispositivos especializados. Concluíram que práticas inclusivas podem potencializar a capacidade de estabelecer relacionamentos fora das salas de aula.

Bowlwn et al. (2018), em estudo nacional sobre preditores de resultados educacionais em estudantes com múltiplos impedimentos, encontraram os seguintes resultados: familiares e colegas in-

fluenciam na constituição dessas crianças; relacionamentos podem ter efeitos duradouros em resultados educacionais e vocacionais, além da escolaridade formal; esses estudantes apresentaram mais interesse em ir para faculdade que seus colegas da educação geral; opções de Educação on-line e a distância, na transição para o ensino superior podem tornar-se mais disponível.

Almalki (2016) realizou revisão literária em periódicos publicados entre 2000-2015, para identificar melhores práticas baseadas em evidências aplicadas, no ensino de habilidades de alfabetização entre estudantes com múltiplos impedimentos. Os maiores desafios identificados foram: crianças que apresentam dificuldades na área da Comunicação; sistemas de apoio exigidos (professores, pais, tecnologia assistiva, fisioterapeutas e outras equipes); inclusão de muitas disciplinas no planejamento; incluir os interesses e pontos fortes do estudante para regular as diretrizes no processo de planejamento. Quatro estratégias destacam-se no fomento às habilidades de alfabetização desses estudantes: instrução sistemática, aprendizado autodirigido, tutoria por pares e uso de tecnologia.

Whinnery et al. (2016) abordaram os desafios enfrentados pelos educadores para equilibrar instruções de habilidades fun-

cionais e acadêmicas, para alunos com impedimentos, deficiências graves e múltiplas, motoras. Descreveram estratégias empregadas para instruções numéricas precoce e habilidades motoras funcionais, durante as atividades de Educação Física, demonstrando ganhos de mobilidade funcional e funcionamento independente, bem como capacidade para adquirir novos conhecimentos, interagindo mais diretamente com o ambiente.

A revisão de literatura, realizada pelas autoras, demonstrou o reduzido número de pesquisas sobre a Educação de estudantes com múltiplos impedimentos nos dois países, pelo período consultado. Os temas mais abordados dizem respeito, na sequência, à Educação Inclusiva, Comunicação e acessibilidade, com perspectivas positivas em ambientes favoráveis.

SOBRE AS AUTORAS



ERENICE NATÁLIA SOARES DE CARVALHO

Psicóloga, fonoaudióloga, mestre e doutora em Psicologia (1975), especializada em Educação a Distância (2000). Fonoaudióloga. Mestre e doutora em Psicologia (1979, 2007). Professora de graduação e pós-graduação stricto sensu em Psicologia na Universidade Católica de Brasília (1997-2013). Experiência em Educação Especial. Pesquisa o tema educação inclusiva e Educação Especial, com publicação na área. Consultora do MEC (1995-2003, 2019), INEP, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação do DF e Federação Nacional das Apaes. Editora da Revista Apae Ciência. Professora da Associação Objetivo Objetivo de Ensino Superior-ASSOBES



KÁTIA ROSA AZEVEDO

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Tem graduação em Psicologia com especialização em Terapia Conjugal e Familiar. Tem, também, Graduação em Letras com especialização em Língua e Comunicação. Atua há 25 anos como professora de Inglês na SEEDF e há 18 anos como psicóloga em clínica particular.



REFERÊNCIAS

ALDABAS, R. (2019). Barriers and facilitators of using augmentative and alternative communication with students with multiple disabilities in inclusive education: Special education teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*. V. 6, n.5, pp.1-17.

ALMALKI, N (2016). What is the best strategy "evidence-based practice" to teach literacy skills for students with multiple disabilities? A systematic review. *World Journal of Education*. V. 6, n.6, pp.18-30.

AMARAL, L. A. (1992). Espelho convexo: o corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infanto-juvenil. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5. Porto Alegre: Artmed.

BANERJEE, R. et al. (2016). Factors that explain placement decisions for students with multiple disabilities: Findings from national data. *Journal of Research in Special Education Needs*. V.2, n.2, pp.1-10.

BOWLEN, K. et al. (2018). Predictors of educational outcomes of students with multiple disabilities: Results from a national study. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. V.7, n. 3, pp. 176-181.

BRASIL (2004). Decreto nº 5.296/2004. Regulamenta as Leis nos 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.



REFERÊNCIAS

_____ (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2020.

_____ (2015). Lei nº 13.146/2015 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: 20 junho 2020.

CHAUI, M. (s.d). Janela da alma, espelho do mundo. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/68737600/texto-2-janela-da-alma-espelho-do-mundo-marilena-chau>. Acesso em: 20 abr. 2020.

DELORS, J. (Coord.) (1996). Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Ed./Unesco no Brasil. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.

DINIZ, D. (2007). O que é deficiência. Brasília: Ed. Brasiliense.

GONZÁLEZ REY, F. L.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (2017). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Ed. Alínea.

HOLYFIEL, C. et al. (2019). Comparative effects of high-tech visual scene displays and low-tech isolated picture symbols on engagement from students with multiple disabilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. V. 50, pp.693-702.

MORIN, E. (s.d.). O paradigma perdido: a natureza humana. Disponível em: http://ruipaz.pro.br/textos_pos/paradigma_perdido.pdf. Acesso em: 26 abr. 2020.



REFERÊNCIAS

NGANJI, J.; BRAYSHAW, M. (2017). Disability-aware adaptative and personalised learning for students with multiple disabilities. *The international Journal of Information and Learning Technology*. V. 34. n.4, pp.307-321.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (1993). Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10. Porto Alegre: Artmed.

_____ (2003). Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. São Paulo: EDUSP.

ROGERS, W.; JOHNSON, N. (2018). Strategies to include students with severe/multiple disabilities within the general education classroom. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, n. 37(2), pp. 1-12.

SOUZA, F.; DAINEZ, D. (2016). Condições e modos de participação de um aluno com deficiência múltipla no cotidiano escolar do ensino fundamental. *Caderno de Pesquisas*. V.23, n.2, pp. 58-72.

WHINNERY, S. (2016). A strategy for embedding funcional motor and early numeracy skill instruction into physical education activities. *Physical Disabilities: Education and Related Services*, n. 35(1), pp.17-27.



7.

A Inclusão Escolar Como Direito da Pessoa Com Autismo: Para Além da Socialização

Flávia Luciana Guimarães Marçal
Pantoja de Araujo
Lucelmo Lacerda



Introdução

Este artigo é um esforço de apresentação dos referenciais para a inclusão de pessoas com autismo, baseada em evidências. O conteúdo desta temática, por si só, daria uma série de livros. Então, tivemos que resumir-lo ao extremo, mas, para facilitar a amplificação desta perspectiva, colocamos links para o aprofundamento de cada tópico, tornando este texto mais um norteador de um desempenho bem amplo de estudo do processo de inclusão.

O Que São as Evidências

Se uma pessoa pegar um extrato de erva, for ao farmacêutico e convencê-lo a oferecer como “remédio para autismo” nas prateleiras da farmácia, ambos podem ser presos por crime hediondo¹. Isto porque é proibida a venda de produtos como remédio, para qualquer condição, sem que, antes, haja uma pesquisa forte o suficiente para que sejamos capazes de garantir que ele possui alta probabilidade de efetividade.

1 - A Lei 8.072/90 dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal e prevê em seu artigo 1º, inciso que prevê “VII-B - falsificação, corrupção, adulteração ou alteração de produto destinado a fins terapêuticos ou medicinais”.

O mesmo não ocorre para a Educação. Governos podem comprar “soluções pedagógicas” ineficazes, jamais testadas sem qualquer restrição, levando a Educação Brasileira a uma profunda crise e, especialmente, a Educação Especial.

Dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica² indicam que, em relação à meta nº 4³ do Plano Nacional de Educação, a taxa de matrícula, nas escolas comuns, de pessoas com deficiência passou de 46,8%, em 2007, para 85,9%, em 2018. No entanto, para que melhor possamos compreender o contexto da Educação Especial, faz-se necessário ir além dos dados referentes ao acesso e garantir, também, a permanência e aprendizagem efetiva.

Sobre estes temas, podemos destacar que as taxas de abandono da Educação Especial (E.E), para os anos iniciais do Ensino Fundamental, são mais elevadas que as da Educação Básica (E.B) (2,7%, E.E x 0,9% E.B). A taxa de promoção também é menor na Educação Especial (64,8%

2 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf.

3 - Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>.

E.E x 90,3% E.B). Por fim, os dados de repetência indicam que 27,9% dos alunos da Educação Especial são repetentes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contra 7,3% da Educação Básica⁴.

Por outro lado, quando observamos os dados referentes às condições de oferta de escolas, com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), apenas 31, 5% das escolas urbanas e 16, 1% das escolas rurais possuem esse serviço⁵.

Os dados demonstram as dificuldades da implementação da Educação inclusiva, e somam-se a ausência de práticas baseadas em evidências para pessoas com TEA⁶. Esta situação ocorre, no caso brasileiro, a despeito do fato de que muitos países desenvolvidos elaboraram legislações que obrigam a utilização de práticas com evidências⁷. Ou seja, assim como é obrigatório para um remédio ser considerado e comercializado como remédio, também é exigido que uma prática, para que possa ser usada nas escolas, é necessário que tenhamos pesquisas fortes o suficiente para garantir sua efetividade, isto é, que sejam capazes de ensinar.

4 - Dados do Censo Escolar de 2014/2015. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra#cenarioatual>.

5 - TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019.

6 - Transtorno do Espectro Autista.

7 - O caso mais conhecido é o da Lei No Child Left Behind, dos EUA.

Existem 3 tipos de pesquisas que indicam evidência de uma prática, seja ela de Educação ou Saúde. Apresentamos, a seguir, da mais fraca para a mais forte:

1. Ensaio Randomizado: dois grupos são divididos, aleatoriamente, e recebem diferentes intervenções, que são comparadas;
2. Revisões Sistemáticas: levantamento e análise com critérios pré-estabelecidos, de todos estudos de um determinado objeto ou prática;
3. Metanálise: Revisão Sistemática com integração estatística dos dados.

São, portanto, consideradas Práticas Baseadas em Evidências aquelas que possuem estes tipos de estudo, ao demonstrar sua efetividade. No caso do Transtorno do Espectro Autista, há muitas destas pesquisas e elas apontam no mesmo sentido. Para fins didáticos, vamos nos deter na maior e mais forte delas, a Metanálise do National Autism Center, dos EUA, denominada National Standard Project, publicada em 2015, a qual analisou e integrou estatisticamente mais de 2.700 estudos.

O National Standard Project apontou 14 práticas com evidência, sendo 13 delas baseadas em Análise do Comportamento Aplicada - ABA, que aparece

implementada em clínicas e, mais comumente, em escolas⁸. Junto com a metanálise, foi publicado o caderno Práticas Baseadas em Evidências para Autismo nas Escolas (tradução livre), que nos orienta neste processo de elaboração (NATIONAL AUTISM CENTER, 2015).

Avaliação

O primeiro passo no processo de inclusão é a avaliação. Do ponto de vista legal, a Lei Brasileira de Educação – LBI⁹ prevê a Educação inclusiva em todos os níveis e aprendizados, ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Assim, para o processo de avaliação, devem ser considerados tais talentos e habilidades.

Porém de que forma podemos chegar a esta avaliação? É necessário que haja um levantamento preciso de quais comportamentos estão em déficit e quais estão em excesso no repertório da criança ou do adolescente.

8 - A 14ª prática com evidência é a Terapia Cognitivo Comportamental, aplicada com pessoas com autismo leve, entre 6 e 14 anos, com depressão e ansiedade.

9 - Instituída pela Lei 13.146/2015, é destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Déficits são todas as habilidades/comportamentos que uma pessoa deveria fazer e não faz, ou faz menos do que o adequado. Como referência, utilizamos os marcos do desenvolvimento humano e os comportamentos necessários para cada fase escolar. Por exemplo, na Educação Infantil é importante fazer roda, depois sentar; ao fim do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é esperada a leitura e assim por diante.

Excessos são comportamentos que constituem barreira para o aprendizado, como gritar ou chorar de modo continuado, bater a cabeça, agir agressivamente, entre outros. São respostas que deveriam ser reduzidas ou eliminadas.

A avaliação de déficits e excessos deve se dar por meio de um protocolo cientificamente validado e amplo o suficiente para abarcar, ao menos, três áreas:

- As **habilidades de aprendiz**: são aquelas que criam a disponibilidade para a aprendizagem de outras habilidades mais complexas. Possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento das habilidades de aprendiz envolve o ensino de habilidades como sentar, esperar, fazer contato visual, olhar para o professor, olhar para o elemento do ambiente indicado pelo professor, como a lousa ou a página de um livro,

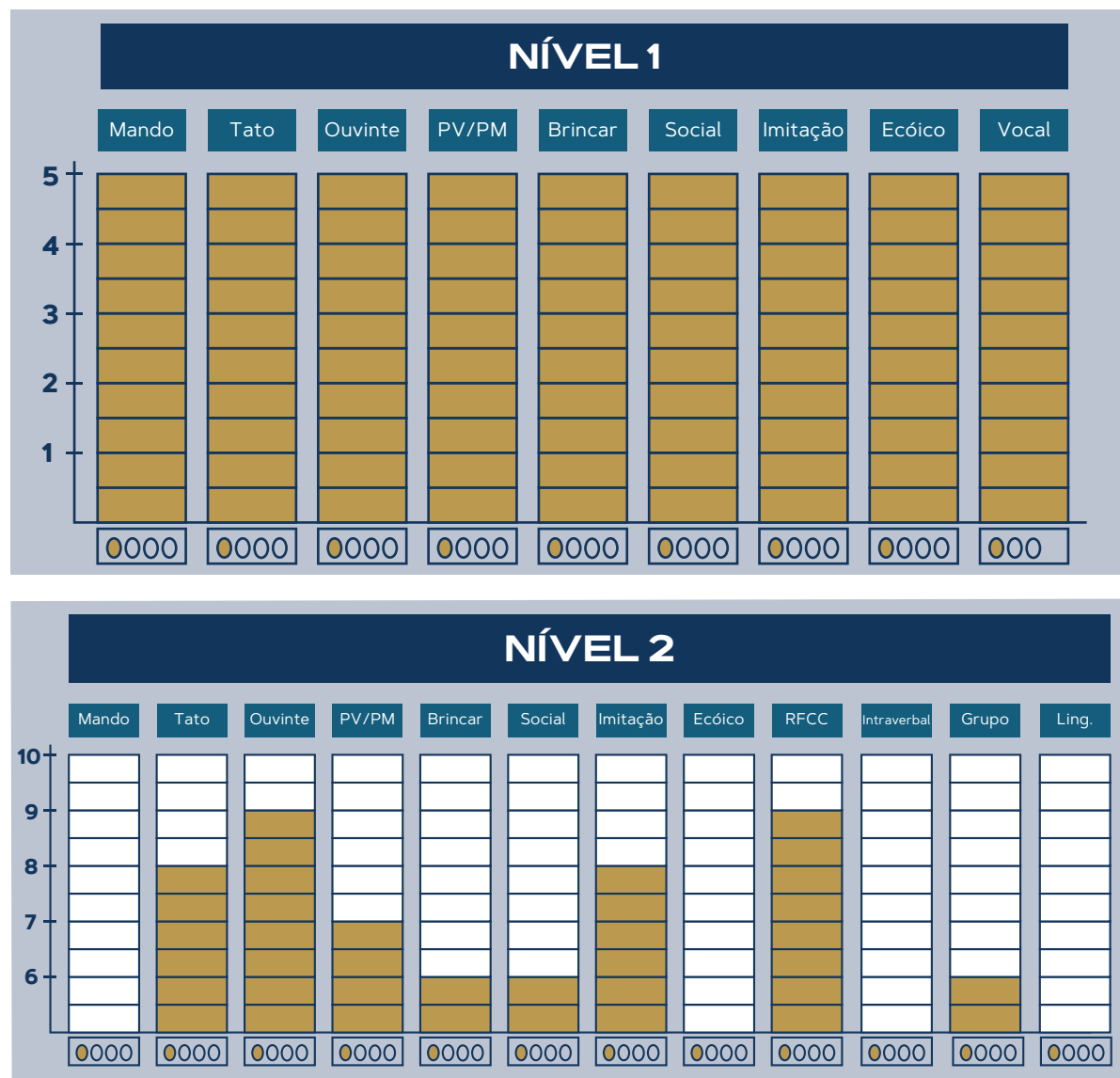
entre outros; e também o ensino da redução de comportamentos que podem ser barreiras para aprendizagem, tais como gritos, comportamentos autolesivos ou heterolesivos, jogar-se no chão, dependência do apoio.

- As **habilidades desenvolvimentais**: são todas aquelas que, normalmente, não precisamos ensinar explicitamente para pessoas com desenvolvimento típico, mas que podem não terem sido desenvolvidas em pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento, sem um planejamento e ensino específico e que, portanto, devem ser explicitamente ensinadas por serem imprescindíveis para a aprendizagem acadêmica, tais como o comportamento verbal, que pode ocorrer por meio da fala, da entrega de cartões ou sinais, assim como a compreensão da fala do outro, o rastreamento visual, escaneamento visual, assim por diante.
- As **habilidades acadêmicas**: são aquelas descritas no currículo do sistema de ensino, englobando aqueles previstos na Base Nacional Comum Curricular, mas que podem passar por adaptações razoáveis de várias formas, tal como simplificadas ou desmembradas em habilidades mais progressivas.

Neste caso específico das habilidades acadêmicas, os protocolos devem cobrir as habilidades mais básicas, como leitura simples ou operações lógicas ou matemáticas fundamentais e a avaliação deve ser suplementada com a elaboração da própria escola, convergente com o ano em que a criança ou o adolescente estiver matriculada/o.

Diversos protocolos podem oferecer esta visão geral. Por exemplo: ABLLS-R – um protocolo bastante completo; PEAK – ideal para o autismo um pouco mais leve; AFLS – ideal para jovens e adultos; Essential for Living – ideal para casos muito graves; Inventário Portage Operacionalizado – ideal para bebês; VB-MAPP – outro protocolo bastante amplo, do qual falaremos mais adiante.

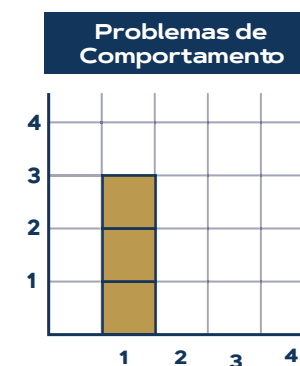
Para sermos mais claros, trabalharemos, neste capítulo, com um exemplo para que possamos oferecer um modelo de alguns processos. Para isso, imaginemos que uma criança matriculada na Educação Infantil, 4 anos e diagnóstico de TEA, fala um pouco, mas tem dificuldades de interação e comportamento, o chamaremos de Joãozinho. O Professor de Educação Especial, presumivelmente com domínio das Práticas Baseadas em Evidências em Educação Especial, decide usar o VB-MAPP para esta criança, com os seguintes resultados:



O VB-MAPP é um protocolo de avaliação com ênfase especial no Comportamento Verbal, baseado nos marcos de desenvolvimento humano. Ele é dividido em 3 níveis: sendo o primeiro uma descrição das habilidades que devem estar presentes com até 18 meses; o segundo nível, com as habilidades até os 30 meses; e o terceiro nível, as habilidades dos 48 meses de idade. O primeiro nível possui 9 domínios; o segundo, 12 domínios; e o terceiro, 13 domínios. Cada nível de cada domínio possui 5 marcos, isto é, um nível de habilidade específico e progressivo.

No caso desta criança, em particular, apesar de ter 4 anos, isto é, 48 meses ou mais, ela não possui as habilidades esperadas para a idade. Na verdade, ela possui menos habilidades do que se esperava há cerca de um ano e meio atrás, o que faz com que tenhamos um grande desafio de ensino, mas isso deve ser feito de maneira progressiva. Antes de avançar, é preciso considerar que já sabemos que habilidades estão em déficit, mas ainda não apresentamos os comportamentos em excesso.

O VB-MAPP mede 24 Barreiras da aprendizagem. São comportamentos que trazem dificuldade para o processo de ensino/aprendizagem. Imaginem, por exemplo, uma criança que chore durante as 4h de aula. Seria possível ensiná-la a ler e escrever? Ou, ainda, um menino com TEA que corra por toda a escola, por todo o tempo em que passa nela, como poderia aprender as operações matemáticas básicas?



Dentre estas várias barreiras de aprendizagem, selecionamos uma que é bastante comum, que pode ser chamada, genericamente, de "Problemas de comportamento", ou seja, um indivíduo que emite algum comportamento que traz prejuízo a ele e que tenha uma função social (isto é, não sensorial). Apesar de este registro ser bem simples, a avaliação não é e pode dar um bom trabalho.

Suponhamos que este menino fictício, em certo momento da aula, comece a gritar, bater no próprio rosto e choramingar. Este conjunto é o que chamamos, aqui, de Problema de Comportamento. A avaliação, então, usou um registro de eventos (FAGUNDES, 2015, p. 79) para descrever a

frequência de ocorrência e uma avaliação funcional para elaborar uma hipótese de qual era a função deste comportamento (RIBEIRO, SELLA & SOUZA, 2018).

O que foi descoberto? Descobriu-se que o comportamento ocorre a cada 20 minutos, em média, e que a professora regente manda o estudante sair da sala, de modo que a hipótese principal é que a função do comportamento é ganhar um passeio pela escola, isto é, o reforço do comportamento é, justamente, permitir sair da sala. No VB-MAPP, portanto, esta barreira é registrada com uma pontuação 3, porque é recorrente e traz graves prejuízos para a estudante, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista social, perante os amigos.

Programação e Monitoramento

Após esta avaliação de déficits e excessos, sem dúvida nenhuma, podemos agora elaborar um Plano de Ensino Individualizado que seja, realmente, bem informado e adequado às necessidades individuais desta criança. É importante destacar que o Plano de Ensino Individualizado encontra-se abarcado pelo direito à adoção de medidas individualizadas e coletivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com

deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, previsto no artigo 28, inciso V, da mencionada Lei Brasileira de Inclusão.

Observe que caso ela não tenha o diagnóstico fechado de TEA ou de Deficiência Intelectual, isto não faz diferença porque sabemos o que ela precisa aprender e quais comportamentos reduzir. Então, esta avaliação é o que nos afasta de um modelo médico e nos aproxima das potencialidades de aprendizagem do indivíduo, atendendo, ainda, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE (BRASIL, 2014).

O primeiro passo para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado é a definição das metas que iremos perseguir. Devemos escrever as metas mínimas de desempenho para a aprendizagem de cada habilidade em déficit e de redução de barreiras da aprendizagem. Estas metas não podem ser feitas de maneira genérica. Elas devem descrever a habilidade esperada, o contexto de emissão e o critério de desempenho (LAFRANCE, 2018)

“

O primeiro passo para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado é a definição das metas que iremos perseguir

Decorrente desta avaliação, isto é, em todos os itens que o estudante não conseguiu desempenhar¹⁰, poderíamos escrever a seguinte **meta de longo prazo**, que deve ser alcançada até o fim do ano letivo: “Joãozinho deverá permanecer em contato, em roda ou conversa individual, com colegas, pelo menos por 5 minutos, durante os intervalos, por 4 dias por semana, no mínimo, com intuito de iniciar interações, ao menos uma vez na jornada, em cada um dos dias, e, deste modo, responder às interações dos pares, em ao menos 80% das vezes, em ao menos 3 desses 4 dias, com ao menos 2 colegas”.

Metas de médio prazo podem ser as diferentes habilidades separadas, as quais devem se acumular para alcançar a meta de longo prazo, como por exemplo: “Joãozinho deverá iniciar interações de maneira espontânea, emitindo sinal para participar de brincadeira com colega, ao menos 2 vezes, durante o período de brincadeira compartilhada, ao menos 4 dias por semana, com ao menos 2 colegas”.

Por fim, **metas de curto prazo** são aquelas que serão trabalhadas imediatamente e que devem constituir o processo progressivo de alcance das me-

10 - Não teremos aqui o espaço para descrever. Quem desejar entender mais, leia a adaptação no VB-MAPP e compare com os resultados apresentados em Martone (2017).

tas de médio e longo prazo. Sabemos que, para interagir com outras crianças, são inúmeras as habilidades verbais e não verbais necessárias. Sabemos que uma interação de brincadeira exige que atendamos às expectativas do colega, que seja reforçador para ele brincar conosco, do contrário, na próxima oportunidade, ele irá se recusar. Entre as inúmeras habilidades necessárias para o sucesso em interações de brincadeiras entre crianças está a de intraverbalizar, responder a comentários. Para isso, alguns objetivos, em curto prazo, podem incluir a habilidade de fazer onomatopeias. Segundo a avaliação apresentada, Joãozinho não apresentou o primeiro marco do domínio “Intraverbal”, que, resumidamente, é a habilidade de responder verbalmente a um estímulo verbal antecedente¹¹. Neste sentido, entre as metas de curto prazo, podemos colocar: “Completar ao menos 5 frases, ditas por ao menos 2 pessoas, com o som correspondente a 5 diferentes animais e/ou objetos, em 6 tentativas, durante 3 dias consecutivos”.

Outra **meta de curto prazo** deve ser a de zerar o comportamento negativo descrito, que é o de chorar, gritar e bater no próprio rosto, diversas vezes, durante o mesmo dia de aula, o que pode

11 - O conceito é muito mais complexo. Mas, pode-se aprofundar com a leitura de Skinner (1957).

ser descrito em termos objetivos, da seguinte forma: “Não apresentar nenhum episódio do comportamento disruptivo descrito, como chorar, gritar e bater no próprio rosto, nenhuma vez, durante o dia, pelo menos por uma semana”.

Diante das metas de curto prazo estabelecidas, é imprescindível, para a composição do Plano de Ensino Individualizado, que sejam escritos programas de ensino para cada uma delas. Aqui, apresentamos duas possibilidades de programa para as metas descritas: uma com o objetivo de ensinar uma habilidade (emissão de onomatopeias completando frases); e outra com o objetivo de eliminar um comportamento (emissão de comportamento de chorar, gritar e bater no próprio rosto).

Apresentemos como exemplo, então, o programa de ensino do comportamento de onomatopeia completando frases.

Programa: Intraverbal de Onomatopéias

Comportamentos desenvolvidos:
O aprendiz completará a frase com o som do estímulo requerido.
Exemplo: Acompanhante diz “a moto faz...” O aprendiz diz “vrumm”

Materiais necessários: Itens reforçadores

Procedimento:
Após garantir a atenção do aluno, comece a frase do som alvo. Forneça ajuda do passo corrente para o aluno emitir o som. O aprendiz deverá repetir o som dito.

<p>Passos:</p> <p>P1: Completar a frase com ajuda ecóica imediata.</p> <p>P2: Completar a frase ecóica atrasada em 1s.</p> <p>P3: Completar a frase com ajuda ecóica atrasada em 2s.</p> <p>P4: Completar a frase de forma independente.</p>	<p>Hierarquia de ajuda:</p> <p>Mudar o passo após dois dias consecutivos de 90% acerto dentro do passo ou um dia de 100% de acerto dentro do passo.</p>
--	--

LISTA DE ESTÍMULOS:

Estímulos	Data Aquisição	Data Generalização

Forma de Registro	Significado
+	Acerto
+	Acerto Independente
-	Erro
p-	Erro/Ajuda

Tentativas Diárias		2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
	1					
	2					
	3					
	4					
	5					
	6					
	7					
	8					
	9					
	10					

Programa: Reforço Diferencial de Resposta Alternativa

Habilidades desenvolvidas:
Aprender a pedir para sair quando quiser dar uma volta

Materiais necessários: Uma ficha plastificada com a foto do lugar por onde o estudante vai quando sai

Procedimento:
A cada intervalo ir ao estudante, pedir para entregar ficha e dizer “Muito bem, você está pedindo ‘eu quero dar uma volta’, claro, pode ir”; e pedir para o mediador dar uma volta com ele e **MARCAR O QUADRANTO DO MINUTO EM QUE OCORREU, PINTANDO-O.**
Se o comportamento de birra ocorrer, **MARCAR UM X** no quadrado e **NÃO TIRAR DA SALA**, de nenhuma forma. Esperar 1 minuto e fazer o procedimento de DRA.

<p>Passos:</p> <p>P1: DRA a cada 10 minutos</p> <p>P2: DRA a cada 12 minutos</p> <p>P3: DRA a cada 16 minutos</p> <p>P4: DRA a cada 20 minutos</p> <p>P5: DRA a cada 25 minutos</p> <p>P5: DRA independente</p>	<p>Critério de aprendizagem:</p> <p>3 dias sem nenhum episódio de comportamento-alvo, é considerado aprendido e então avança ao passo seguinte.</p>
--	--

Apresentamos também como exemplo o programa de ensino de redução do comportamento disruptivo de chorar, gritar e bater na carteira:

1 ^a aula									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50

É importante ter atenção aos diversos aspectos desses programas:

1. São descritivos, com intuito de eliminar dubiedades, buscando objetividade, que faz com que as várias pessoas, que implementem o procedimento, o façam da mesma forma (a esta característica damos o nome de Dimensão Tecnológica);
2. Possuem passos e critérios específicos de avanço: nosso objetivo é o desenvolvimento da autonomia, mas o ensino desta condição deve ser progressivo e orientado pela ciência; assim, elaboramos um processo, baseado na literatura científica, em que passamos progressivamente para condições mais independentes;
3. Possuem folhas de registro detalhadas: nada se faz em ciência sem dados; por isso é imprescindível haver um levantamento de dados minucioso, sem o qual toda intervenção só pode ser baseada em opinião. No programa 1, é importante notar que há um sistema de registro dos acertos independentes bastante simples, o qual proporciona a construção de um gráfico com uma caneta no papel (simulamos resultados, justamente, para colocar o grá-

fico), o que deve servir de base para tomada de decisão e também para ser entregue à família no fim da semana. Estabelece-se uma reflexão sobre a mudança de confiança na relação com a família, quando deixarmos de dizer “ele está ótimo, mãe” e passarmos a entregar gráficos de todos os programas do PEI.

4. Possuem um critério quantitativo que determina quando alcançamos a habilidade. Este critério não é aleatório, mas baseado nas pesquisas sobre o tema. No entanto, ao alcançar uma habilidade, ela é posta em manutenção, isto é, entra em um programa que será executado uma vez por semana (normalmente). Porém, algumas crianças não conseguem executar a mesma habilidade em manutenção, ou seja, para elas, o critério de alcance da habilidade deve ser diferente, mais forte.

Com estes programas e de todos os demais escritos conforme a avaliação, é previsível que Joãozinho irá superar rapidamente vários deles. É quando passamos para outros programas, o que se acumula para atingirmos as metas de médio e longo prazo, caso algum programa não esteja funcionando, isto é, não se verifique melhora nos dados. Neste sentido, é preciso avaliar se ele

não está sendo implementado da forma correta ou é uma estratégia inadequada para aquela criança. Estas decisões de avanço ou não, tomadas pelo professor de Educação Especial, responsável pelo caso, dinamizam o Plano de Ensino Individualizado e proporcionam que consigamos atingi-lo.

Assim, a partir do estudo de caso e da intervenção com o objetivo da aquisição de habilidades, é possível alcançar a efetiva inclusão destes alunos. O planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva está prevista no artigo 28, inciso VII da LBI.

O uso de programas afigura-se também como exemplo de adaptações razoáveis, prevista no artigo 3º, VI da LBI, que se caracterizam por adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

Para a execução destas ações, no que concerne a organização das políticas públicas, é fundamental a formação de professores, de forma inicial e continuada (art. 28, X, da LBI), bem como a existência de Projeto Político Pedagógico que institucionalize o AEE (definindo sua forma de atuação e organização administrativa, por exemplo), assim como os demais serviços e adaptações razoáveis (como a designação de apoio escolar e/ou acompanhante especializado, nos casos de comprovada necessidade), para atender às características dos estudantes com autismo e garantir seu acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (art.28, III).

Em conjunto com as práticas baseadas em evidências científicas para o aprendizado do aluno com autismo, estas ações levarão ao aprimoramento dos sistemas educacionais, conforme preconizado no art. 28, II da LBI, garantindo, então, as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

SOBRE AS AUTORAS



FLÁVIA LUCIANA GUIMARÃES MARÇAL PANTOJA DE ARAUJO

Doutorado em Ciências Sociais pela UFPA. Mestrado em Direito pela UFPA/UNB (2010) e Especialista em Direito do Estado pela UNAMA/EGPA (2008). Professora Adjunta da UFRA e Professora Formadora da ESAF e ENAP. Membro do Grupo de Trabalho do Estado do Pará para Políticas voltadas à Pessoa com Autismo. Membro do Grupo de Trabalho para atualização das Diretrizes Nacionais da Educação Especial (CNE/MEC). Vice Coordenadora da Pós-Graduação em Autismo pela UEPA/UFRA. Coordenadora do Projeto TEA - UFRA/MEC. Fundadora e Voluntária do Grupo Mundo Azul (PA).



LUCELMO LACERDA

Pós-Doutorando em Educação Especial pela UFSCar, estudando a inclusão escolar da pessoa com TEA, Doutor em Educação pela PUC-SP, Mestre em História pela PUC-SP, Historiador, Especialista em Educação Especial, Inclusiva e Políticas de Inclusão. Pesquisa a representação da pessoa com TEA, Inclusão escolar, Mediação escolar em processos inclusivos. Tem interesse em Psicologia Experimental e Pesquisa Aplicada em ambiente escolar, implementando práticas pedagógicas baseadas em evidências. É autor do livro "Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução, 2018



REFERÊNCIAS

BRASIL (2015). Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 de abril de 2020.

_____. (2014). Ministério da Educação. Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/legislacao>. Acesso em: 22 abr. 2020.

_____. (2018). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SECADI.

FAGUNDES, A.J.F.M. (2015). Descrição, Definição e Registro do Comportamento. São Paulo: Edicon, 17ª ed.

LAFRANCE, D. (2018). Planejando intervenções individualizadas. In: SELLA, A.C. RIBEIRO, D.M. Análise do Comportamento Aplicada ao autismo. Curitiba: Appris.

MARTONE, M. C. C. (2017). Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a Língua Portuguesa e a efetividade do treino de habilidades comportamentais para qualificar profissionais. Tese (Doutorado em Psicologia) São Carlos: Universidade Federal de São Carlos.

NATIONAL AUTISM CENTER (2015). Findings and conclusions: National Standards project, Phase 2.

RIBEIRO, D.M., SELLA, A.C., SOUZA, A.A. (2018). Avaliação do Comportamento. In: SELLA, A.C. RIBEIRO, D.M. Análise do Comportamento Aplicada ao autismo. Curitiba: Appris.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (2019). Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 21 abr. 2020.

8.

Identificar e Atender **Alunos com Altas Habilidades ou Superdotação** na Escola

| Angela Virgolim
| Vera Lúcia Palmeira Pereira



O aluno com altas habilidades ou superdotação tem sido conceituado, na legislação brasileira mais recente, como os que

“demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.” (BRASIL, 2008, p. 15).

Essa definição espelha a conceituação de superdotação dada por Renzulli e Reis (2014), em seu “Modelo de Enriquecimento Escolar”, para os quais a superdotação se dá pela confluência de três fatores, graficamente representados por três anéis que se interceptam:

- a. O anel da *Habilidade* acima da média ressalta as habilidades que o aluno apresenta acima da média dos seus pares, em qualquer área do conhecimento, como nas áreas intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes;
- b. O anel do *Compromisso* com a tarefa ressalta os fatores de motivação intrínseca, persistência, concentração e perseverança na área em que o aluno demonstra interesse;

- c. O anel da *Criatividade* ressalta, por sua vez, o pensamento independente e original, o humor, a imaginação e as atitudes ligadas à personalidade divergente e não conformista do aluno.

Em 2005, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), com apoio da UNESCO, criou os *Núcleos de Atividades para Alunos com Altas habilidades/Superdotação (NAAH/S)*, adotando o referencial teórico de Renzulli e Reis.

Renzulli (1988) considera que a superdotação e o talento têm componentes tanto genéticos (*gifted*) quanto ambientais (*talented*), usando a expressão superdotado e talentoso (*gifted and talented*). Da mesma forma, e para ser coerente com essa postura teórica, Virgolim (2019) utiliza a expressão altas habilidades e superdotação com o mesmo sentido, ou seja, representando dois aspectos do mesmo fenômeno. Enquanto o termo “superdotação” faz referência aos aspectos inatos e genéticos da inteligência e da personalidade, o termo “altas habilidades” enfatiza os aspectos que são moldados, modificados e enriquecidos pelo papel do ambiente (família, escola, cultura)¹.

¹ - As autoras estão cientes da terminologia utilizada pela legislação atual, com a grafia “altas habilidades ou superdotação”. Neste texto os termos superdotado, altas habilidades e talento, assim como as expressões “altas habilidades/superdotação”, “altas habilidades ou superdotação” e “altas habilidades e superdotação” são utilizados com o mesmo sentido.

A Identificação das Altas Habilidades e Superdotação

Enquanto população, as pessoas com altas habilidades e superdotação se constituem em um grupo heterogêneo, com características diferentes e habilidades diversificadas. Estão presentes em todas as classes econômicas e em todas as etnias, seus comportamentos de superdotação podem se tornar evidentes em qualquer idade e podem estar presentes como dupla especificidade, junto às deficiências sensoriais, físicas, intelectuais, de aprendizagem e outros transtornos do desenvolvimento. Eles também diferem uns dos outros por seus interesses, estilos de aprendizagem, níveis de motivação e de autoconceito, características de personalidade, ritmo de aprendizagem e, principalmente, por suas necessidades educacionais. Dessa forma, considerando essa diversidade dentro do mesmo grupo, a cautela deve ser exercida para se evitar generalizações indevidas.

Alunos com altas habilidades e superdotação se destacam com relação a seus pares em, pelo menos, uma área do conhecimento. Assim, a depender da área de dominância do potencial (verbal ou lógica-matemática, artística, psicomotora ou de liderança, por exemplo), esses alunos podem apresentar carac-

terísticas como: facilidade e rapidez na aprendizagem, alto nível de energia e curiosidade, ideias complexas e incomuns para a idade, motivação com temas do seu interesse, interesse por desafios, vocabulário rico e avançado, boa memória, raciocínio abstrato, verbal ou numérico, criatividade, pensamento divergente e original, preferência por trabalhar sozinho, preferência pela companhia de pessoas mais velhas, empatia e preocupação com os sentimentos do outro, capacidade de liderança, grande sensibilidade e senso de justiça muito desenvolvido, inclinação ao perfeccionismo e autocrítica.

“

Alunos com altas habilidades e superdotação se destacam com relação a seus pares em, pelo menos, uma área do conhecimento.

No entanto, nem sempre os professores conseguem identificar adequadamente seus alunos. Isso pode ocorrer em função dos inúmeros mitos e das ideias pré-concebidas presentes em nossa sociedade. Por exemplo, a noção errônea de que todo superdotado é um gênio, de que sempre tira boas notas e tem ótimo desempenho em todas as disciplinas escolares e de que não pre-

cisa de nenhum recurso, uma vez que se desenvolverá sozinho de qualquer forma. Todavia, a literatura na área tem demonstrado que a superdotação, por si só, não garante sucesso ou proeminência na vida adulta, e que são as condições relacionadas ao ambiente familiar e escolar, assim como as relações com os colegas, os maiores determinantes do desempenho acadêmico do superdotado, seja em direção das suas reais possibilidades, ou em direção ao baixo rendimento e fracasso escolar.

Renzulli e Reis (2014) argumentam que talvez seja a persistência em atingir um resultado ou ideal, a autoconfiança e a vontade de realizar alguma coisa, que verdadeiramente façam da criança um adulto produtivo. Por outro lado, a falta de incentivo, de experiências de aprendizagem e de vida enriquecedoras, a falta de reconhecimento das capacidades e potencialidades de uma pessoa, poderão, por sua vez, concorrer para o desuso dessas habilidades e sua consequente estagnação. No entanto, o que realmente importa é que a escola ofereça múltiplas condições para que todos os alunos descubram e evidenciem suas habilidades especiais.

Quais seriam então os propósitos da identificação? Alguns pontos essenciais são salientados na literatura (Hany, 1993, Pfeiffer, 2008) como:

a. Localização de potenciais que não estão sendo suficientemente desenvolvidos ou desafiados pelo ensino regular, se esses alunos não são identificados, o mais provável é que não desenvolvam seus interesses e habilidades nesse contexto. Gubbins (2005) lembra que o desenvolvimento do talento se dá em três estágios: o estágio manifesto, o emergente e o latente. O talento manifesto é aquele que aparece de maneira óbvia, como na criança pré-escolar precoce que já lê e entende textos de maior complexidade, ou que manifesta habilidades para resolver problemas em Matemática ou para criar desenhos originais. No entanto, outras crianças podem apresentar habilidades em estágios iniciais de emergência, precisam então de atenção especial e encorajamento para que possam atingir plenamente os requisitos necessários para a emergência dessas capacidades. E, ainda, há aqueles talentos que podem estar ainda em estágio latente devido aos níveis de desenvolvimento ou pela falta de experiências e da devida exposição aos domínios. Portanto, a escola deve estar atenta para deixar o potencial da criança florescer, em um ambiente de desafios, de engajamento e de oportunidades.

b. O conceito de superdotação.

Os indicadores e instrumentos de medidas usados para a identificação devem refletir o conceito de superdotação adotado, os tipos de talentos a serem identificados, e os conteúdos e objetivos propostos pelo programa. Por exemplo, se entendemos a superdotação como potencial, e se percebemos a criança como possuidora de qualidades e capacidades latentes que, supostamente, a levarão a obter sucesso na escola e na vida, a identificação deve ser feita utilizando-se de metodologias diversas e medidas de aptidão que possam predizer o desempenho futuro. Porém, se entendemos a superdotação como desempenho, o foco se dá na produção manifesta da criança e na sua capacidade atual de demonstrar habilidades superiores em uma área do conhecimento. A identificação nesse tipo de abordagem utiliza testes padronizados de inteligência e medidas do desempenho escolar.

c. Supervisão de especialistas.

A entrada no programa para altas habilidades deve ser supervisionada por um grupo de especialistas, depois de discutirem os casos individualmente, à luz dos

dados coletados sobre cada aluno. Os talentos específicos, os interesses, os estilos de aprendizagem, as aptidões e áreas fortes de cada estudante devem ser analisados na entrada ao programa, para que sejam estabelecidos os recursos e as atividades específicas que cada um necessita para desenvolver seu potencial.

d. Avaliação. E, finalmente, o processo de aprendizagem dos estudantes selecionados deve ser avaliado periodicamente, a fim de se verificar se os critérios para admissão ao programa foram adequados para se atingir os objetivos planejados (Hany, 1993).

A identificação deve iniciar de forma que inclua tantos alunos quanto for possível, garantindo o direito dos que se qualificam para o serviço especial. Para isso, uma equipe multidisciplinar (que pode incluir profissionais de diferentes formações, como pedagogo, professor, psicólogo, fonoaudiólogo, neuropsicólogo, entre outros) pode ser formada para incluir diferentes olhares sobre o potencial a ser desenvolvido.

Diferentes tipos de informação devem ser obtidos para se reduzir as chances de, incorretamente, excluir alunos que poderiam se beneficiar do programa, como os membros de grupos minoritários.

rios, alunos de baixa renda, de outras culturas, com problemas de aprendizagem e as meninas, as quais, culturalmente, têm sido preteridas em favor dos meninos. Também aqueles que são tímidos, diferentes em termos da língua ou cultura, que têm deficiências ou incapacidades (dupla especificidade), que são precoces, estão em ambientes escolares que não encorajam suas habilidades, que estão desmotivados como o estilo de ensino, ou aqueles que escolhem não demonstrar suas altas habilidades para não serem percebidos como diferentes. Para esses grupos, os testes psicológicos podem ser uma valiosa fonte de informação sobre aptidões e potenciais que não estão aparentes.

Os testes de inteligência (ou testes de QI) podem prever, razoavelmente, o êxito acadêmico do aluno. Contudo, estão longe de serem as únicas medidas possíveis para essa tarefa. A inteligência pode ser mais bem percebida pela observação das pessoas funcionando nos seus ambientes cotidianos, e pela competência no desempenho de tarefas que estimulam o intelecto dentro da cultura de cada um e em seu ambiente real.

Assim, a forma mais efetiva de se medir a inteligência deve contemplar a utilização de vários tipos de medidas, como

escalas de comportamento, observação sistemática e planejada, análise de produtos e de desempenho em tarefas reais e de resolução criativa de problemas, em adição aos tradicionais testes lápis-e-papel. Deve também permitir observar os níveis de motivação e engajamento do aluno em atividades do seu interesse, levando em consideração sua forma preferencial de aprender e de apresentar o que aprendeu, como por exemplo: em atividades individuais ou de grupo, em projetos que envolvam pesquisas e experimentação, em estudos dirigidos, debates, resolução criativa de problemas, dramatização, trabalhos artísticos e performativos, práticas desportivas, projetos tecnológicos. Dessa forma, deve-se permitir aos alunos que usem os materiais e meios mais relevantes para a expressão daquelas habilidades que apresentam de forma mais acentuada, em detrimento de suas áreas fracas ou menos desenvolvidas (Virgolim, 2007, 2014).

O quadro a seguir mostra como a avaliação pode ser feita por meio de uma triangulação de instrumentos, tanto de forma objetiva quanto subjetiva:

Instrumentos de Identificação	
Objetivos	Subjetivos
<p>Testes e avaliações. Testes individuais de inteligência, criatividade e motivação são frequentemente usados para avaliar a superdotação. O uso de testes psicológicos é prerrogativa de psicólogos e deve ser utilizado de acordo com as recomendações do Conselho Federal de Psicologia.</p>	<p>Indicações de professores, gestores, alunos e pais. As nomeações (ou indicações) ajudam a lançar uma ampla rede para identificar o maior número possível de alunos que possam se qualificar para serviços especiais. Listas de verificação de características, inventários e formulários de indicação ou nomeação podem ser preenchidos por alunos, pais, professores e gestores para fornecer uma perspectiva informal das habilidades e comportamentos percebidos.</p>
<p>Registros acumulados de desempenho. Notas em testes escolares ou em avaliações nacionais, testes estaduais e padronizados e ainda medalhas e prêmios obtidos em concursos e olimpíadas podem ser usados como fonte de dados durante o processo de identificação do aluno superdotado</p>	<p>Aplicação de escalas de características e checklist. Os professores podem fazer observações em sala de aula e usar escalas de classificação ou checklists para alunos que exibem um certo traço ou característica no ambiente escolar. As escalas de classificação de comportamentos incluem a Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos com Habilidades Superiores – Revisada (Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman, & Westberg); a Lista base de indicadores de superdotação (Delou); e as Listas de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades/ Superdotação (Pérez & Freitas), entre outras.</p>

<p>Testes psicopedagógicos. Aplicação de instrumentos não restritos a psicólogos para avaliação de aspectos formais nas áreas emocional, cognitiva, psicomotora e pedagógica.</p>	<p>Portfólios e performances. Portfólios impressos ou digitais e trabalhos escolares nas áreas de interesse do aluno e que são coletados ao longo do tempo devem incluir reflexões do estudante quanto aos seus produtos e/ou performances. Os portfólios podem ser desenvolvidos tanto para atividades acadêmicas (linguagem, matemática etc.) quanto criativas (artes, música, teatro, dança etc.) e tecnológicas (games, softwares etc.).</p>
	<p>Perfis educacionais estudantis. Uma abordagem acadêmica ou artística de estudo de caso pode oferecer um perspectiva mais abrangente sobre o aluno. Estudos de caso podem incluir dados, observações, entrevistas, demonstrando o crescimento do estudante em vários cenários.</p>
	<p>Observação sistemática enquanto o aluno realiza projetos e atividades na sua área de interesse e aptidão.</p>

O Atendimento das Altas Habilidades e Superdotação

Quanto mais amplos forem os procedimentos de avaliação, melhores serão as bases que sustentarão os procedimentos de atendimento às necessidades desses estudantes. A identificação e avaliação dos indicadores de superdotação só terão utilidade se forem utilizadas para promover o melhor desenvolvimento de suas potencialidades e aprimoramento de seus valores e habilidades sociais. Atender às necessidades dos estudantes com altas habilidades e superdotação diz respeito à compreensão que os sistemas de ensino devem ter em relação às características, aos estilos de aprendizagem e ao processo de escolarização, pois esses alunos apresentam particularidades em relação ao ritmo de suas aprendizagens, aos níveis de compreensão dos conteúdos ministrados e ao grau e complexidade de suas expectativas e realizações.

A legislação brasileira reconhece as características diferenciadas expressas no processo das aprendizagens e perfis socioemocionais diferenciados dos alunos com altas habilidades e superdotação, relacionando-os aos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2013). A atenção às

suas necessidades sociais e educacionais, por meio do respeito das suas singularidades, do ritmo do estudante, da realização de adequações e diferenciações pedagógicas, como a aceleração do ano escolar, a compactação do Currículo e do acompanhamento de suas interações sociais, estão fundamentados conforme preconizado nos artigos 29 e 30, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); no Decreto n.º 6.571/08; na Nota Técnica n.º 04 do Ministério da Educação/SECADI, pela Portaria n.º 243 /2016 e outras da área da Educação Especial; por meio da Política Nacional de Educação Especial, das leis orgânicas estaduais, do Distrito Federal e municipais e seus desdobramentos legais.

A importância da oferta de atendimento educacional, na área das altas habilidades e superdotação, tem sido mais bem compreendida pelos educadores e suas ações desencadeadas e entendidas como oportunidades de estímulo a diferentes capacidades no contexto atual. Essas ações refletem o reconhecimento de que, por maiores que sejam as habilidades do indivíduo, as oportunidades de aperfeiçoamento de habilidades e a garantia de espaço para suas realizações são necessárias para que os estudantes de altas habilidades e superdotação desenvolvam plenamente seus potenciais.

Se as ofertas forem compartilhadas em seus grupos de pares, na Educação Básica, elas possibilitarão, também, o desenvolvimento de todo o grupo da sala de aula, já que as oportunidades de desenvolvimento se estenderão a todos. Winebrenner e Brulles (2012) consideram que ter altas expectativas geradas para todos leva a maioria dos estudantes a reagir muito positivamente a essas expectativas. É compreensível que, ao propiciar desafios e atividades produtivas de desenvolvimento de projetos, como a participação em feiras culturais e atividades de investigação ativa, o professor consiga mobilizar a turma toda.

Conhecer o seu estudante com altas habilidades e superdotação é imprescindível para qualquer professor. Esse grupo apresenta características sociais, intelectuais e afetivas que têm sido pouco compreendidas por seus educadores, as quais demandam ações e atuação de excelência de toda uma equipe

escolar. Conhecer essas características e suas possíveis repercussões facilita a compreensão dos educadores quanto aos rearranjos que poderão ser efetivados, para que o clima da sala de aula e da aprendizagem favoreça práticas, experiências positivas e engajamento no processo de aprendizagem, bem como em sua inserção social, algo que pode ser muito desafiador.

A habilidade e expertise do professor na gestão de sua sala de aula, respeitando os propósitos da inclusão, farão a diferença ao proporcionar novas aprendizagens e realizações. O quadro a seguir, desenvolvido por Webb (2000), descreve alguns possíveis problemas comumente associados às características das altas habilidades e superdotação que requerem o olhar cuidadoso de professores, por favorecer experiências socioemocionais conflitantes no curso de sua escolarização, quando não compreendidas suas necessidades:



Pontos Fortes	Possíveis Problemas
Adquire e retém informações rapidamente.	Impaciente diante da lentidão de colegas, não gosta da rotina e repetição.
Apresenta curiosidade intelectual e atitude inquisitiva, motivação intrínseca, busca por significados.	Faz perguntas desafiadoras ao professor, resiste ao direcionamento, tem vasta gama de interesses, esperando o mesmo dos outros.
Percebe relações de causa-efeito	Dificuldade para aceitar o ilógico, o superficial e conhecimentos desestruturados.
Habilidade de contextualização, abstração, síntese, gosto pela resolução de problemas e atividade intelectual.	Rejeita ou omite detalhes, resistência ocasional à imposição, questiona processos de ensino.
Amplio vocabulário e proficiência verbal, tem amplas informações em áreas avançadas.	Torna-se entediado com a escola e colegas visto pelos outros como o "sabe tudo".
Pensamento crítico elevado, tem altas expectativas, é autocrítico e avalia demais.	Intolerante ou crítico dos demais, pode tornar-se desencorajado, deprimido e/ou perfeccionista.
Gosto pela verdade, equidade e jogo limpo.	Tem dificuldades em aceitar práticas paralelas, preocupação humanitária.
Criativo e inventivo. Gosta de novas maneiras de fazer as coisas.	Questionador e tende a rejeitar o que é tido como conhecido, visto pelos outros como diferente e fora do compasso.

Intensa concentração, longos períodos de atenção em áreas de interesse, persistência e comportamento dirigido a metas.	Resiste à interrupção, negligencia deveres ou pessoas durante períodos de interesses focalizados, obstinação.
Sensibilidade e intensidade emocionais, empatia com os outros, desejo de ser aceito pelos outros.	Sensibilidade excessiva à crítica e à rejeição dos colegas, espera que os outros tenham valores semelhantes, sente-se diferente e alienado.
Independente, prefere trabalho individualizado, confiante em si mesmo.	Pode rejeitar o que é imposto pelos pais e colegas, não conformista.
Grande energia, vivacidade, agilidade, período de intenso esforço.	Frustração com a inatividade, ausência de progresso, impaciência, necessita de contínua estimulação, pode ser confundido com hiperativo.
Diversos interesses e habilidades, versatilidade.	Pode parecer desligado e desorganizado, frustra-se com o tempo perdido, necessidade de individualização e contínua estimulação.
Forte senso de humor.	Percebe situações absurdas, seu senso de humor pode não ser compreendido por seus pares, muito frequentemente torna-se o palhaço do grupo, como forma de chamar atenção sobre si.

Quadro 1: Problemas emocionais associados às características da superdotação. In: Pereira, 2008) – Tradução livre da autora.

Diferentes compreensões dessas características têm sido associadas a quadros clínicos, quando a reatividade e sensibilidade desses estudantes são confrontadas com a rigidez e as poucas oportunidades de demonstrar suas habilidades. Os quadros que indicam possíveis patologias (déficit de atenção e transtorno de hiperatividade, transtorno opositor, transtorno obsessivo-compulsivo e transtornos do humor) e comportamentos desafiadores, muitas vezes, escondem mentes criativas, brilhantes e cheias de energias produtivas.

Vários pesquisadores (Webb, 2000; Guenther, 2011; Sabatella, 2008) assinalam que crianças talentosas gastam pelo menos um quarto do tempo normal da sala de aula à espera que os colegas o alcancem na realização ou no entendimento de conteúdo apresentado. O tédio, o pouco envolvimento, a distração, a frustração, a baixa realização e a insatisfação retratam algo que precisa mudar. Nesse sentido, considerando que o desenvolvimento do estudante deve ser efetivado por processo particularizado e que envolve o respeito às suas singularidades, as ações que promovam sua melhor participação escolar devem ser estruturadas, considerando:

- a. O desenvolvimento do Planejamento Individualizado de Ensino, a ser realizado pela equipe peda-

gógica da escola regular ao aluno identificado, evidenciando suas necessidades educacionais especiais, por exemplo, a necessidade de aceleração do ano escolar, o que permitirá ao aluno avançar no ano escolar de acordo com seu ritmo e a compactação do Currículo, eliminando as repetições de forma que ele possa cumprir o Currículo mais rapidamente e utilizar o seu tempo em atividades mais desafiadoras;

- b. O redirecionamento das práticas pedagógicas em sala de aula e o encaminhamento do aluno aos serviços especializados de atendimento nas altas habilidades e superdotação;
- c. Criação de redes de relacionamentos: a participação dos professores e da equipe pedagógica nos encontros técnicos com a equipe de serviço especializado, com o objetivo de acompanhar, avaliar e redirecionar ações desenvolvidas; e o relacionamento com pais e famílias, por meio de encontros e reuniões de acompanhamento, apoio e orientação.

As principais possibilidades na oferta educacional para alunos superdotados se organizam por meio de ações plane-

jadas e preparadas para propiciar amplitude de conhecimentos, investigação de temas de interesses, desenvolvimento de diferentes habilidades, condução de diferentes experimentações e envolvimento em propostas de trabalho com base em solução de problemas e dilemas de contextos reais. Assim:

- d.** Quando realizadas em classe comum, devem proporcionar conteúdos aprofundados, amplitude e extensão de conhecimentos, desafios crescentes e contínuos e aprimoramento de habilidades;
- e.** Quando oferecidas em grupos específicos, devem possibilitar o encontro e o confronto dos diversos interesses em atividades produtivas, por meio de atividades práticas e situações desafiadoras a serem desenvolvidas paralelamente aos temas desenvolvidos em salas comuns;
- f.** Ao serem desenvolvidas em serviços especializados, devem enfatizar

metodologia própria de enriquecimento, com vistas à produtividade criativa, aprimoramento de habilidades sociais e de lideranças.

Presenciar olhos brilhantes, estudantes ativos e participativos, lideranças positivas emergindo, autonomia e produtividade, forte senso de valor e ética, estudantes capazes de se autodirecionar e, efetivamente, se comprometer, parece ser um algo distante e utópico. Entretanto, considerando que estudantes convergem para a escola na esperança de aprendizagem, de relacionamento, desenvolvimento e reconhecimento, é imprescindível que reconheçamos e atendamos, com o melhor de nossos esforços, sem frear seu ritmo de aprendizagem, aqueles que podem direcionar e motivar para as melhores descobertas e desenvolvimento de identidades positivas, possibilitando, a todos os demais, crescimento e desabrochar de habilidades que poderão contribuir para o melhor de nossa sociedade.

SOBRE AS AUTORAS



ANGELA VIRGOLIM

Psicóloga, Doutora em Psicologia Educacional pela University of Connecticut. Especialista em Psicologia da Superdotação pelo Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development. Professora adjunta no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação - ConBraSD. Pós-doutora pelo Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas da PUC-Campinas. Escreve sobre temas relacionados à criatividade e superdotação



VERA LÚCIA PALMEIRA PEREIRA

Graduada em Pedagogia, UNICEUB; Especialista em Psicopedagogia, Universidade Católica de Brasília e Educação de Bem-Dotados e Talentosos, Universidade de Lavras/MG. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Sócia fundadora do Conselho Brasileiro para a Superdotação e Vice-Presidente na gestão 2019/2021. Conselheira da Associação Brasileira de Psicopedagogia/DF na gestão 2020/2022. Proprietária do Espaço Atividade: mente, corpo e emoção em Brasília/DF. Experiência na área de Educação com ênfase em Educação Especial e Superdotação, Atendimento Psicopedagógico em Altas Habilidades/Superdotação, Inclusão Educacional, Avaliação e intervenção nas necessidades educacionais especiais de estudantes de Altas Habilidades / Superdotação.



REFERÊNCIAS

BRASIL (2008). Decreto n.º 6.571, de 17 de dezembro de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de set. de 2008.

_____ (2013). Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília.

GUBBINS, E. J. (2005). NRC/GT offers a snapshot of intelligence. The National Research Center on the Gifted and Talented, 1-2, winter.

GUENTHER, Z. (2011). CEDET – Caminhos para desenvolver Potencial e Talento. Lavras: Editora UFLA.

HANY, E. A. (1993). Methodological problems and issues concerning identification. In: Heller, K. A.; Mönks, F.J.; Passow, A.H. (Eds.). International handbook and development of giftedness and talent. Oxford: Pergamon Press, pp. 209-232.

PEREIRA, V. L. P. (2008). A inclusão educacional do aluno superdotado nos contextos regulares de ensino. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília. Brasília.

PFEIFFER, S. I. (2008). Handbook on giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices. New York: Springer-Verlag.

RENZULLI, J. S. (1988). A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. *Roeper Review*, 11(1), pp. 18-25.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development*. 3. ed. Waco: Prufrock Press.



REFERÊNCIAS

SABATELLA, M.L. (2008). *Talento e Superdotação: problema ou solução?* Curitiba: Ibpex.

VIRGOLIM, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades e Desenvolvimento Intelectual*. In: Fleith, D.S.; Alencar, E. M. L. S. (orgs.). *Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades. Orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, pp. 25-40.

_____ (2014). *A inteligência em seus aspectos cognitivos e não cognitivos na pessoa com altas habilidades/superdotação: Uma visão histórica*. In: Virgolim, A. M. R.; Konkiewitz, E. C. (org.). *Altas habilidades, inteligência e potencial: Uma visão multidisciplinar*. Campinas: Papirus, pp. 23-64.

_____ (2019). *O Programa de Incentivo ao Potencial Criador de Alunos Superdotados – PIPoCAS: uma proposta inovadora*. Trabalho apresentado em Mesa Redonda na 49ª SBP. João Pessoa: Universidade Federal de Pernambuco.

WEEB, J.T. (2000). *Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: Gifted and LD*. Washington/DC.

WINEBRENNER, S.; BRULLES, D. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and techniques every teacher can use*. Mineapolis: Free Spirit.

9.

A Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida como Princípio da **Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos**

| Fabiana Silva Zuttin Cavalcante
| Eduardo Barbosa



Introdução

O conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (ELV) é o tema aqui abordado, em vista de uma possível incorporação dele nos campos da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, tão incipientes em nosso País.

Abordaremos esse conceito a partir de um enquadramento teórico, histórico e legal, além de retratar uma experiência empírica que realizamos com jovens e adultos com Deficiência Intelectual (DI). Este estudo clarifica as possibilidades existentes para a realização de propostas e projetos educacionais inovadores no campo da educação, baseadas nessa concepção de ELV.

As discussões acerca dessa concepção de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida influenciaram as formulações de políticas públicas no campo da educação. Em particular, iremos citar os dois últimos ordenamentos legais e normativos: a Declaração de Incheon e a Lei Federal n.º 13.632/2018.

A Declaração de Incheon foi assinada em maio de 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, e preconiza uma nova visão da educação rumo a 2030, de forma a:

assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e suas metas correspondentes. Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação (BRASIL, 2015, p. 1).

Nessa perspectiva, torna-se relevante elucidar o último marco legal que foi publicado, levando em consideração esse conceito. A promulgação da Lei n.º 13.632/2018 alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece as diretrizes e normas da educação nacional. A LDB dispõe sobre o direito de educação e aprendizagem ao longo da vida, como um princípio no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial (BRASIL, 1996; 2018). A proclamação dessa legislação foi um dos maiores propulsores para elaborarmos o projeto piloto que será tratado neste trabalho, baseado na concepção de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida direcionada às pessoas com deficiência intelectual. No entanto, o conceito de ELV é amplo e pode ser incorporado tanto na modalidade da

Educação Especial, como na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme previsto nessa legislação.

Pela mesma norma legal citada anteriormente, entende-se que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Nesse viés, os sistemas de ensino deverão assegurar oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do estudante, os seus interesses, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996; 2018).

O Capítulo V da LDB retrata a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, tendo início na Educação Infantil e se estendendo ao longo da vida (BRASIL, 2013; 2018).

Para que possamos transpor esse conceito descrito na legislação, almejando efetivar práticas educacionais no seio dessas duas modalidades de ensino, é preciso conhecer os aportes teóricos e históricos que embasaram essa concepção de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Concepções e Perspectivas da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida

A literatura nos mostra que várias organizações, como a UNESCO¹, a OCDE², o Conselho da Europa e a União Europeia, têm elencado diversas definições acerca do tema de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (VILLAS-BOAS et al., 2016). Alguns autores consideram e utilizam tais definições como sinônimas, outros se propõem a utilizá-las de forma complementar. Há duas grandes vertentes que permeiam o tema: uma com visão humanista e solidária, outra marcada pela ideologia neoliberal.

Neste estudo, o nosso objetivo não é aprofundar a discussão sobre a origem dos conceitos e descrever as suas similaridades e alteridades, mas reafirmar o enquadramento humanista que adotaremos, inspirado na visão de construir uma sociedade educativa que assegure a educação para todas as pessoas. Uma educação que ocorra em contextos formais, não formais e informais, permitindo que essas pessoas adquiram novos conhecimentos e novas habilidades e que sejam capazes de se transformarem socialmente, exercendo seus papéis como cidadãos. Além disso,

1 - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

2 - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

iremos retratar os conceitos encontrados nessa perspectiva.

Um grande marco em relação à visão humanista do conceito de Educação ao Longo da Vida foi a publicação do conhecido Relatório Delors intitulado Educação: um tesouro a descobrir (DELORS et al., 1996). Nesse documento, escrito para a UNESCO, a ELV é compreendida como “uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir”. Essa proposta visa auxiliar a pessoa “a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social” que lhe cabe na comunidade, baseando-se nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (DELORS et al., 1996, p.18; DELORS et al., 2010).

Estudos recentes mostram que a assimilação desse conceito ainda parece latente e propõem três grandes argumentos para a compreensão da educação ao longo da vida: “como mecanismo de promoção do respeito às necessidades e diferenças individuais; instrumento de democratização da educação e chave de acesso ao século XXI, capaz de promover a participação do sujeito na modernidade global” (RODRIGUES E CAVALHEIRO, 2015, p. 139).

Já o Memorando da Comissão Europeia descreve que a Educação ao Longo da Vida se refere a todas as atividades significativas de aprendizagem, tais como: processos de aprendizagem formais, que ocorrem nas instituições de formação clássicas e que são, geralmente, validados por certificações socialmente reconhecidas; processos de aprendizagem não formais, que se desenvolvem, habitualmente, fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados — nos locais de trabalho, em organismos e associações, no seio de atividades sociais, na busca por interesses esportivos ou artísticos; e processos de aprendizagem informais, que não são empreendidos intencionalmente e que “acompanham” incidentalmente a vida cotidiana (Commission of the European Communities, 2000, p. 8).

Em consonância com essa ideia, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), promovidas pela UNESCO, contribuíram com debates acerca das políticas globais de ensino relacionadas à educação ao longo da vida. Além disso, a VI Conferência trouxe uma contribuição importante, demarcando a amplitude do conceito de aprendizagem e educação de adultos como “componente significativo do processo de aprendizagem ao longo da vida, envolvendo um continuum que passa da aprendizagem formal para a não

formal e para a informal” e “imperativos para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento” (UNESCO, 2010, p. 7).

A Educação ao Longo da Vida sustenta que o processo de aprendizagem pode “decorrer em todas as dimensões das nossas vidas” e que “abrange todos os tipos de ensino e aprendizagem”, sendo formal, não formal e informal. Para os autores, a “aquisição de conhecimentos decorre na escola, no seio da família, durante o tempo de lazer, na convivência comunitária e na vida profissional cotidiana” (VILLAS-BOAS et al., 2016, p. 122). Esse conceito de ELV converge na direção da concepção de uma sociedade educativa que possibilita uma oportunidade para aprender e desenvolver talentos, além do estudo de novas formas de obtenção das certificações, levando em consideração o conjunto de competências adquiridas (DELORS et al., 2010).

Torna-se evidente que, apesar de todos esses avanços e construção de conhecimento sobre a temática da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, ainda há uma preocupação em relação à incorporação desse conceito no bojo das discussões e propostas educacionais, no

cerne da Educação Especial e da EJA. Por isso, transformações nos sistemas educacionais, elaboração de programas ou avanços nas políticas públicas que regulamentem o direito à Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para todas as pessoas se fazem necessárias para a construção de propostas educacionais que ofereçam oportunidades de aprendizagem a todas as pessoas, de acordo com suas singularidades, necessidades, interesses e aspirações em diversos contextos de vida.

Dessa forma, uma maneira de operacionalizar e intentar uma proposta pedagógica que reconheça o direito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida como um princípio foi alvo de investigações empíricas no campo da Educação Especial, por intermédio da realização de um estudo piloto que será retratado a seguir. Embora essa experiência tenha sido realizada com jovens e adultos com deficiência intelectual, ela pode ser estendida também para o âmbito da EJA, pois se propõe a utilizar a metodologia denominada Reconhecimento de Saberes, já discutida em alguns estudos nesse campo, além de elencar, como centralidade, os projetos de vida dessas pessoas numa proposta educacional que se baseou nos pressupostos da ELV.

Retrato de uma Experiência: Proposta Pedagógica Baseada no Conceito de Educação e Aprendizagem Ao Longo Da Vida

Por todo esse delineamento, nos parece imperativo destacar a necessidade de compreensão e incorporação do conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, de forma a possibilitar novas oportunidades de aprendizagem a todas as pessoas da sociedade. Assim, uma das possibilidades encontradas pelo Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa, de Minas Gerais, foi desenvolver um projeto piloto³, por intermédio de uma pesquisa realizada com jovens e adultos com deficiência intelectual. Essas pessoas precisam de apoios intermitentes e limitados⁴ nos momentos de transição de alguma fase da vida, principalmente no que tange à definição de seus projetos de vida, de acordo com o interesse e a capacidade de realização do sujeito, respeitados os seus princípios e valores.

3 - Os dados empíricos descritos foram baseados no documento on-line intitulado "Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para a Pessoa com Deficiência Intelectual", publicado em 2020, no site do Instituto de Ensino e Pesquisa Darci Barbosa. Para obter maiores informações acesse: <https://www.uniapaemg.org.br>.

4 - Intermitente: caracterizado por sua natureza episódica ou de curto prazo. Pode ser de baixa ou alta intensidade. Limitado: caracterizado pela consistência ao longo do tempo, limitados no tempo, mas não de natureza intermitente (AAMR, 2006).

Nesse sentido, a proposta pedagógica desenvolvida nessa experiência baseou-se no conceito de ELV, proporcionando aos estudantes com DI novas oportunidades de aprendizagem e de transformação social, para que pudessem desenvolver habilidades que os direcionassem às escolhas e aos caminhos relacionados aos seus projetos de vida.

Para esse trabalho, utilizamos a definição de Nascimento (2013, p. 87), que conceitua projeto de vida como:

aspirações, desejos de realizações que se projetam para o futuro como uma visão antecipatória de acontecimentos, cuja base reside em uma realidade construída na interseção das relações que o sujeito estabelece com o mundo. Emerge da trama complexa de relações, de construção de saberes sobre si e sobre o mundo na medida em que significados são compartilhados no cotidiano.

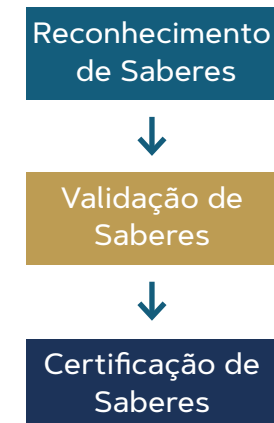
A metodologia adotada para esse trabalho foi baseada na Metodologia de Reconhecimento de Saberes proposta para a Educação de Jovens e Adultos, sendo fundamentada no conceito de educação ao longo da vida (MARTINS et al., 2016). Para se adequar ao cerne dessa proposta educacional, foram realizados alguns ajustes, para atender aos objetivos

desse estudo piloto. A figura 1 ilustra a metodologia utilizada no Projeto de ELV, desenvolvido em duas instituições especializadas no estado de Minas Gerais.

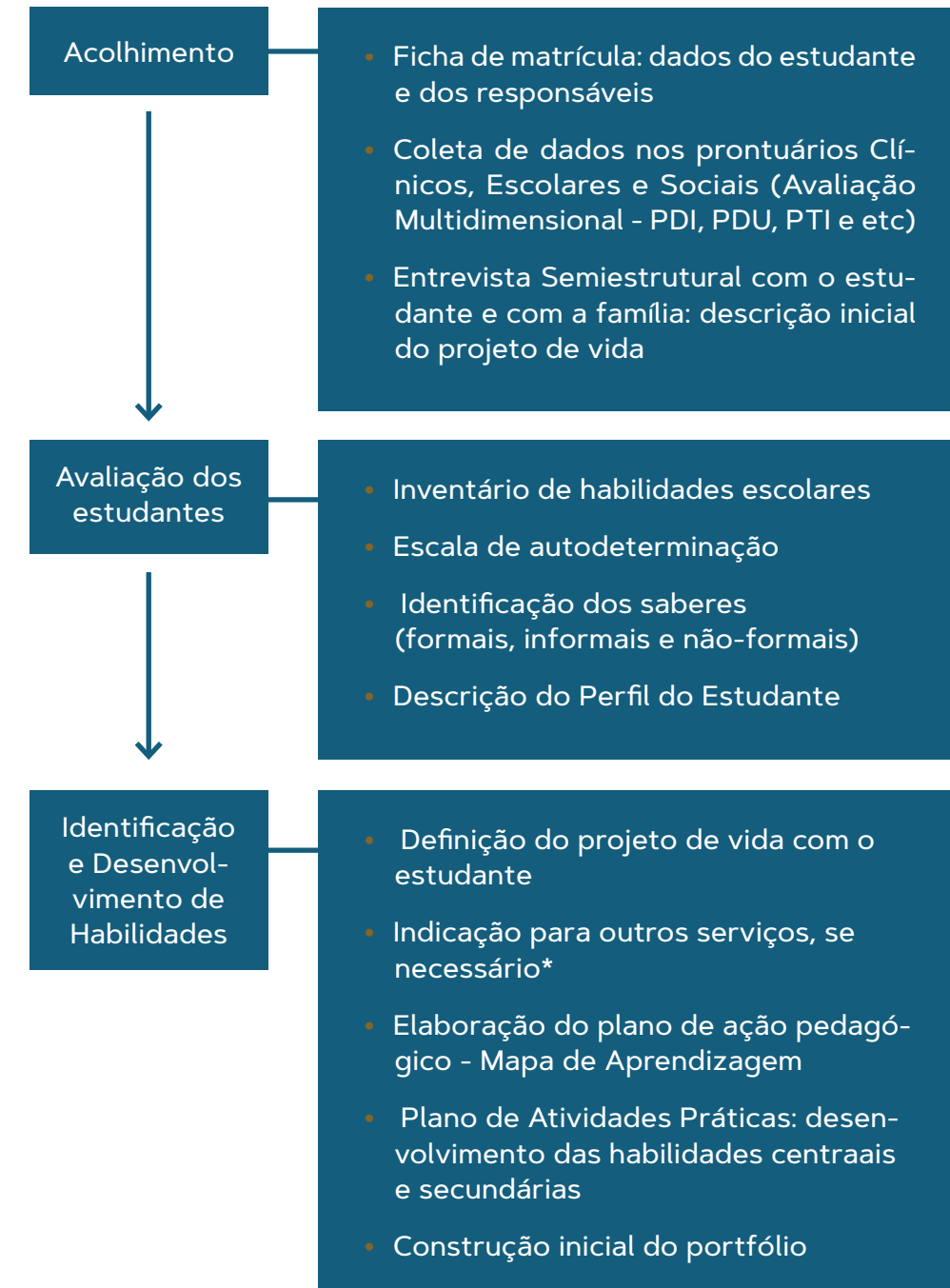
Essa metodologia descreve o passo a passo da prática pedagógica, com o objetivo de verificar os saberes adquiridos pelos jovens e adultos com DI ao longo de sua

Metodologia De Reconhecimento De Saberes

Etapas



Procedimentos



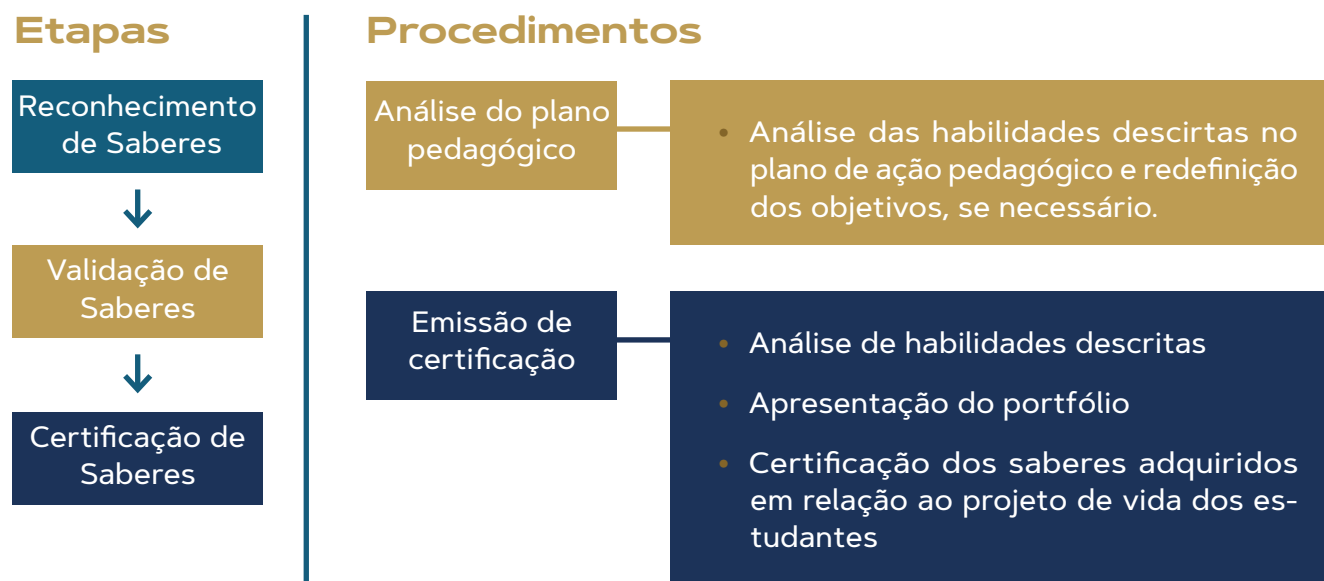


Figura 1. Metodologia de Reconhecimento de Saberes do Projeto de ELV.

trajetória de vida em contextos formais, não formais e informais, a fim de compreender o que eles sabem e o que precisam desenvolver em termos de habilidades em relação aos seus projetos de vida. A metodologia descrita na figura 1 deve ser realizada pelos(as) professores(as), com o apoio de outros profissionais que irão atuar como parceiros (da instituição educacional e/ou da comunidade), além da colaboração dos familiares com o processo de aprendizagem.

As práticas pedagógicas desenvolvidas para ajudar os estudantes a definir seus projetos de vida se baseiam na visão humanista de formação desse sujeito e elencam alguns temas como: identidade; relações sociais; vida cotidiana; tecnologias; vida profissional; esporte, arte e cultura; cuidado de si e educação para a vida.

A definição do projeto de vida é pessoal

e deve ser realizada por meio da escuta do estudante, levando em consideração o seu protagonismo. A participação da família, bem como dos parceiros da comunidade e da instituição educacional, é complementar, no sentido de trazer elementos que auxiliem na compreensão desses desejos, adequando-os à realidade e ao contexto em que os estudantes vivem, e assegurando que a proposta pedagógica se efetive.

A primeira etapa dessa metodologia, denominada Reconhecimento de Saberes, buscou, por meio do conhecimento da história de vida e do mapeamento da trajetória do estudante em contextos de aprendizagem formais, informais e não formais, conhecer esse sujeito para melhor intervir, considerando as suas habilidades e seus desejos em relação ao projeto de vida.

Nessa fase, foi fundamental traçar o plano de ação pedagógico amparado no mapa de aprendizagem, a fim de orientar o(a) professor(a) no desenvolvimento das habilidades em relação ao projeto de vida dos estudantes, sendo esse organizado em três grandes eixos: habilidades conceituais, habilidades socioemocionais e habilidades práticas, tendo como fundamento a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Comportamento Adaptativo (AAIDD, 2010).

A segunda etapa dessa metodologia, Validação de Saberes, consistiu na análise das habilidades descritas no portfólio, no plano de ação pedagógico e nas outras formas de avaliação, o que permitiu verificar se atendiam aos requisitos da certificação e se ainda existiam lacunas que sinalizavam a necessidade de desenvolver novas habilidades relacionadas ao projeto de vida do estudante.

Por fim, a última etapa, Certificação de Saberes, consistiu na apresentação do portfólio e na realização do processo de certificação dos saberes adquiridos em relação ao projeto de vida do estudante. Todo esse percurso metodológico pode ser realizado no período de até no máximo dois anos, após a entrada do estudante nessa proposta de caráter pedagógico baseada no conceito da ELV.

Essa experiência reconheceu a Pessoa

com Deficiência Intelectual com base no Modelo Social da Deficiência, valorizando esse sujeito como um ser social, que necessita ser respeitado como cidadão, com direitos e deveres de participação na sociedade. Além disso, mostrou como cada sujeito se transformou socialmente e quais foram as mudanças identitárias ocorridas durante o processo de aprendizagem (formal, não formal e informal) em relação ao seu projeto de vida.

“

Essa experiência reconheceu a Pessoa com Deficiência Intelectual com base no Modelo Social da Deficiência, valorizando esse sujeito como um ser social”

Considerações Finais

Ao longo das reflexões propostas no decorrer deste texto, buscamos apresentar e problematizar a concepção de educação e aprendizagem ao longo da vida no bojo das discussões do âmbito da EJA e da Educação Especial.

Essa escolha teve estreita ligação com a necessidade de ressignificar as propostas pedagógicas existentes, de forma a possibilitar mudanças nos sistemas edu-

acionais, a fim de que todos os membros da sociedade possam ter oportunidades de aprendizagem em contextos formais, não formais e informais.

Muitos projetos e propostas educacionais inovadoras poderão ser pensadas, levando em consideração outros temas centrais, além do foco nos projetos de vida, como foi retratado nesse capítulo. Experiências como esta podem contribuir para a emancipação dessa concepção de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida em nosso País,

aprofundando o enquadramento conceitual, histórico e legal, bem como o enriquecimento e a reflexão sobre as práticas nesse campo de conhecimento.

O interesse por essa nova concepção de educação na sociedade em que vivemos visa reconhecer os desafios existentes e as barreiras que devemos superar para promover novas oportunidades de aprendizagens e de formação humana, que resultem em transformações sociais para o alcance do exercício pleno da cidadania.



SOBRE OS AUTORES



EDUARDO BARBOSA

Graduado em Medicina, com especialidade em Saúde Pública e em Pediatria. Participa do Movimento das Apaes desde 1994. É Deputado Federal por 7 mandatos consecutivos. É Membro das seguintes Comissões: seguridade social, educação, pessoa com deficiência, além de presidir a subcomissão de Educação Especial. É ouvidor da Câmara dos Deputados.



FABIANA SILVA ZUTTIN CAVALCANTE

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Especialização em Terapia Ocupacional aplicada a Neurologia (Unisaesianos) e em Planejamento, Implementação, Gestão em EAD pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia (UNIP) e em Terapia Ocupacional (UFSCar). Atualmente é docente do curso de Pós-Graduação da PUC Minas e Coordenadora da unidade de Ensino e Pesquisa do Instituto Darci Barbosa (IEP-MG).



REFERÊNCIAS

AAIDD (2010). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports. Washington: AAIDD.

AAMR (2006). Associação Americana de Retardo Mental. Retardo mental – definição, classificação e sistemas de apoio (2002). 10ª ed. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

BRASIL (1996). Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez 1996.

_____ (2010). CONFINTEA VI. Marco de ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC.

_____ (2018). Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Diário Oficial da União, Brasília.

_____ (2018). Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília: MEC.

DELORS, J. et al. (1996) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ (2010). Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO.



REFERÊNCIAS

MARTINS, M. H. et al. (2016). Reconhecimento de Saberes na Educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil +6: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC.

NASCIMENTO, P. I. (2013). Educação e Projeto de vida de adolescentes do ensino médio. In: EccoS Revista Científica. nº. 31, São Paulo: Universidade Nove de Julho São Paulo, pp. 83-100.

RODRIGUES, M. M.; CAVALHEIRO, J. V. (2015). CONFINTEA VI e as políticas de educação para jovens e adultos em Santa Catarina. In: Revista PerCursos. v.16, n.31, Florianópolis: p.137-158.

UNESCO (2010). Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. Brasília: UNESCO.

VILLAS-BOAS, S. et al. (2016). A educação intergeracional no quadro da Educação ao longo da Vida: desafios intergeracionais, sociais e pedagógicos. In: Revista Investigar em Educação. v.2, n. 5.

10.

Inclusão e Equidade na **Educação Bilíngue de Surdos**

| Vânia Elizabeth Chiella
| Crisiane Nunes Bez Batti



Introdução

O presente texto tem como objetivo contribuir com reflexões sobre algumas possibilidades de obtermos condições para a escola avançar com equidade nos processos de inclusão escolar de estudantes surdos e com deficiência auditiva. Para isso, entendemos que é necessário ressignificar ações nos diferentes níveis de ensino da educação bilíngue de surdos.

A pauta da educação bilíngue está presente há mais de duas décadas em pesquisas acadêmicas, principalmente as desenvolvidas nas áreas da educação e da linguística, bem como nos movimentos de entidades representativas da comunidade surda. A recente conquista está concretizada por meio dos grupos de trabalho reunidos na Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por ocasião da revisão e ampliação das Diretrizes Nacionais da Educação Especial, no GT da Diretriz Operacional para a Oferta de Educação Bilíngue de Surdos.

Motivadas pela possibilidade de avançarmos nas discussões sobre a inclusão escolar para estudantes surdos e para estudantes com deficiência auditiva e no processo educacional, que deve ser constantemente reavaliado, propomos revisar as condições da

educação bilíngue oferecidas a esses sujeitos. Na sequência, vamos abordar, no limite que o texto permite, a compreensão dos modos pelos quais o processo de inclusão escolar dos estudantes surdos e com deficiência auditiva proporciona o seu desenvolvimento de forma equitativa.

Inclusão Escolar de Estudantes Surdos e de Estudantes com Deficiência Auditiva Sinalizantes

O processo de inclusão escolar envolve a escola como um todo e reflete-se nas práticas pedagógicas em sala de aula, no espaço da escola e na comunidade escolar. Isto significa que a inclusão escolar não se limita ao acolhimento da matrícula do estudante, implicando também que a escola ofereça as condições de equidade de oportunidades para este estudante. Quando nos referimos à escola inclusiva, estamos considerando suas condições de acessibilidade e de acolhimento para viabilizar o processo de inclusão escolar, que deve se dar em situações adequadas e equitativas de aprendizagem para todos os estudantes.

Ao propormos falar em avanços nos processos de inclusão escolar de forma equitativa, levamos em conta o con-

texto escolar, cujo olhar se volta para as diferenças e individualidades dos sujeitos. Somos sujeitos singulares, temos nossas particularidades e individualidades; os sujeitos surdos e com deficiência auditiva, do mesmo modo, não podem ser vistos pela medida da deficiência, ou seja, não será o nível de audição que determinará a capacidade do estudante de aprender.

O conceito de pessoa surda que baliza este texto está de acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). No seu Art. 2º, lê-se: “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras”. Nessa perspectiva, o processo de inclusão escolar se constrói com o entendimento de que a língua de sinais é fundamental aos estudantes, que se beneficiam com a condição bilíngue, tendo acesso à Libras como língua de comunicação e instrução, bem como à língua portuguesa como sua segunda língua na escola. Acreditamos que condições linguísticas adequadas são fundamentais para o desenvolvimento das pessoas.

A escola deve conhecer as necessidades de cada um dos seus estudantes.

Os estudantes, em escala maior ou menor, têm necessidades distintas, e estas impactam diretamente nas estratégias de ensino utilizadas pela escola.

Partindo das experiências de vida das autoras imbricadas com a temática e dos conhecimentos construídos nas trajetórias acadêmicas e profissionais, selecionamos alguns elementos da educação bilíngue de surdos que consideramos importantes para abordar e contribuir com a prática dos professores que atuam na Educação Básica.

Sobre A Língua Brasileira De Sinais (Libras)

A comunicação é uma necessidade do ser humano. É pela linguagem que estruturamos nosso pensamento, interagimos, expressamos nossas opiniões, acessamos o mundo e nos desenvolvemos. Comunicar-se e optar pela língua em que a comunicação se dará é um direito humano básico.

As línguas mais conhecidas são orais, baseadas na audição e na fala. Porém, existe outra modalidade linguística, que chamamos de visogestual. Compreende a capacidade dos surdos de se comunicar utilizando a visão como canal receptor e as mãos para se expressar.

Chamamos as línguas produzidas pelos surdos de línguas de sinais.

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, são línguas naturais, ou seja, se desenvolvem naturalmente nos seus usuários, a partir do contato com outros usuários dessas línguas. São sistemas abstratos com regras gramaticais e podem expressar qualquer tipo de ideias e conceitos. Não devemos chamar as línguas de sinais de “línguas de sinais”, pois isso seria reduzir todo esse sistema linguístico a uma forma alternativa e simplificada de comunicação.

As línguas de sinais são bastante complexas e têm a mesma funcionalidade cognitiva e expressiva que as línguas orais. Ao contrário do que muitos pensam, as línguas de sinais não são universais. Em cada país, a comunidade surda desenvolve sua língua de sinais a partir das suas interações e da sua cultura. Portanto, como as comunidades e culturas são distintas, as línguas de sinais também o são.

No Brasil, existem duas línguas de sinais: a língua Kaapor (LSKB), utilizada pelos índios da tribo Kaapor, da qual muitos membros são surdos, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é utilizada na maior parte do país. A língua portuguesa, no caso dos surdos

brasileiros, é considerada uma segunda língua; dessa forma, deve-se considerar o seu ensino na escola com metodologias específicas de segunda língua.

A Libras, assim como diversas línguas existentes, é composta por níveis linguísticos, como fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Ao contrário do que alguns pensam, o alfabeto manual (apresentação sinalizada do alfabeto oral) não é o modo principal de comunicação entre os surdos. Geralmente, o alfabeto manual é utilizado para expressar nomes de lugares e pessoas, ou para explicar algum termo da língua portuguesa não entendido pelo receptor. A maior parte da comunicação surda se dá pelo uso dos sinais. Os sinais são formados mediante uma combinação de alguns elementos, como: configuração das mãos, expressão facial, espaço onde a sinalização acontece (em frente ao corpo, ou apoiada em alguma parte do corpo), movimento e orientação das mãos.

Em 2002, a Libras foi reconhecida pela Lei Federal nº 10.436 como meio legal de comunicação e expressão. Esta lei também prevê que o Poder Público e as concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das co-

munidades surdas do Brasil. Em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a referida lei, garantindo a educação bilíngue de surdos.

O desenvolvimento de estudantes surdos que utilizam a língua de sinais desde cedo é equivalente ao desenvolvimento de um ouvinte que utiliza sua língua oral. Quando utilizada de maneira expressiva na vida do surdo, a língua de sinais pode conduzi-lo ao desenvolvimento pleno. Ela fornece a oportunidade ao surdo de ter acesso à aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo e de si mesmo. Dizeu e Caporali (2005, p.597) aclaram:

Uma criança que não escuta possui as mesmas condições de aprendizagem que uma criança ouvinte, porém o acesso à linguagem se dará por meio do canal gesto-visual. Ao permitir que a criança surda tenha a oportunidade de se desenvolver de forma análoga à das crianças ouvintes, estar-se-á respeitando sua língua, sua diferença. Não se pode mais negar aos surdos o direito de serem parte integrante e participativa de nossa sociedade. Além disso, para que o surdo possa desenvolver-se, não basta

apenas permitir que use sua língua, é preciso também promover a integração com sua cultura, para que se identifique e possa utilizar efetivamente a língua de sinais.

É vital que a escola seja difusora da Libras desde a fase da alfabetização das crianças surdas e em todo o processo escolar. É fundamental que os professores que atuam com estudantes surdos compreendam a importância do uso dessa língua na construção cognitiva e identitária dos estudantes surdos. Essa compreensão deve movê-los a aprender a língua e a atuar como profissionais bilíngues. O bilinguismo leva-nos à próxima seção de nosso texto – quem são os profissionais intérpretes que atuam como instrumentos de comunicação na educação de surdos.

Sobre o Papel do Intérprete de Libras e do Guia-Intérprete de Língua de Sinais na Escola

O intérprete de Libras e o guia-intérprete de língua de sinais ocupam um espaço importante na educação bilíngue de surdos. Sua profissão, citada primeiramente na Lei 10.436/2002, foi regulamentada na Lei 12.319/2010, que estipula as com-

petências, atribuições e formação para seu exercício. A referida lei estipula que, para o exercício da interpretação, é importante que o intérprete tenha proficiência em português e em Libras, além de competência técnica para realizar a transposição das informações de uma língua para a outra.

Segundo Quadros (2004), o intérprete educacional é aquele que atua como profissional intérprete de língua de sinais na educação. O intérprete educacional deverá interpretar, em Libras - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas na instituição de ensino onde atua, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares. Também efetuará a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdocegos, e surdocegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa, conforme estabelece a Lei 12.319/2010, no seu Artigo 6º. Tal intermediação ocorrerá dentro da sala de aula e também em outros espaços escolares onde o aluno surdo ou outros profissionais em interação com alunos surdos necessitam de interpretação.

É importante que cada profissional atuante na educação bilíngue de surdos entenda seu papel dentro da sala de aula e dentro da escola como um todo. O intérprete não é um professor – ele

apenas intermediará as relações e interpretará o conteúdo. Assim, o trabalho do intérprete fluirá por meio do suporte dos professores que com ele atuarem. O intérprete deverá ter acesso ao planejamento do professor para poder se preparar com antecedência, em relação aos conteúdos que serão explanados. Ademais, é imprescindível que haja comunicação constante entre os professores e o intérprete. Ao repassarem juntos quais conteúdos serão trabalhados, o intérprete poderá dar sugestões de como tornar o conteúdo mais atrativo visualmente, auxiliando no aprendizado do aluno surdo. Tal comunicação é especialmente significativa no caso de muitas disciplinas em que certos termos específicos utilizados ainda não possuem sinais correspondentes em Libras. Quando o professor se dispõe a explicar tais termos com antecipação ao intérprete, colabora para que este possa interpretá-los para os alunos de uma forma compreensível.

“

É importante que cada profissional atuante na educação bilíngue de surdos entenda seu papel dentro da sala de aula e dentro da escola como um todo.

Os professores ouvintes não bilíngues que atuam na educação de surdos devem fazer um esforço para aprender Libras e interagir com seus alunos surdos. Nunca devem delegar apenas ao intérprete a tarefa de interagir com esses estudantes. O papel do intérprete sempre será de mediação, porém, quando toda a equipe escolar dá passos em direção ao aprendizado da Libras, os alunos surdos sentem-se respeitados e incluídos no processo educacional.

Entretanto, é importante considerar que o estudante surdo deve dominar a língua de sinais para beneficiar-se da presença do intérprete de Libras na escola. Em contextos ideais de escola bilíngue, os estudantes surdos passam por um processo de experimentação da sua língua natural, a Libras. Isso permite que o estudante transite pelas línguas, e o profissional intérprete de Libras passa a ser uma condição de acessibilidade para o estudante em diferentes espaços.

Sobre a Escola Bilíngue de Surdos

A escola bilíngue de surdos foi consolidada como marco legal a partir do Decreto 5626/2005, que a define como modalidade de ensino que precisa ser ofertada como uma opção à qual os pais fazem jus, tendo em vista a pos-

sibilidade de escolher o melhor espaço educacional para o filho. Encontra-se expresso no parágrafo primeiro que: “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita de Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Essas escolas são específicas e diferenciadas. Seu critério de seleção e enturmação dos estudantes não é a deficiência, mas a especificidade linguística cultural, reconhecida e valorizada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção da identidade linguística da comunidade surda, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social, acadêmico, cultural e emocional. Esse princípio enseja a necessidade de ajustes pedagógicos e metodológicos pelos sistemas de ensino, levando-se em conta o que é reconhecido e considerado em dispositivos legais em vigor – o direito a uma Educação Bilíngue de surdos em todo o processo educativo, integrando no currículo as línguas envolvidas.

Pesquisadores, como Capovilla (2011), avaliam que os estudantes surdos aprendem mais e melhor em ambientes bilíngues. Estudantes surdos que acessam a educação bilíngue desenvolvem-se em muitos aspectos, que contemplam não

apenas a evolução de aprendizados escolares, como também o seu desenvolvimento humano, identitário e cultural. A comunidade surda deseja uma educação pautada em princípios linguísticos e culturais, na direção do direito de expressá-los e difundi-los, com o livre acesso à informação e à equidade.

Em nossa experiência na educação de surdos, podemos verificar que estudantes surdos que tiveram acesso à condição linguística desde a primeira infância demonstraram maior habilidade com a leitura e a escrita da língua portuguesa. Um bom exemplo, acessível a todos que tiverem interesse em conhecer, é o blog “O Diário da Fiorella”, criado pelos seus pais surdos. Esse blog diário traz vídeos com experiências do desenvolvimento linguístico da menina Fiorella, hoje com cinco anos e quatro meses de idade. Seus pais (Francielle e Fabiano) escrevem o diário sobre o desenvolvimento linguístico das filhas Fiorella e da bebê Florence. As duas crianças surdas têm interações linguísticas em língua de sinais com seus pais surdos e entre si desde os primeiros meses de vida, evidenciando que crianças surdas podem ter um desenvolvimento linguístico compatível com o esperado para a sua idade, como tem sido constatado em pesquisas com crianças surdas. (FIORELLA, 2020).

Quadros (2015) chama atenção para o

fato de a Libras, no caso do Brasil, ser adquirida de forma “espontânea” no encontro entre surdos na escola, ao contrário do processo que acontece com a língua portuguesa. Sendo assim, é necessário rever o processo de aquisição que ocorre com esta língua. A Libras e a língua portuguesa têm papéis definidos de grande importância no processo de bilinguismo na vida das crianças surdas na escola. Autores, como King e Mackey (2007), apontam a importância dos benefícios e vantagens cognitivas para crianças em condições bilíngues. Segundo esses autores, tais crianças demonstram maiores habilidades criativas, tendo em vista, por exemplo, que conseguem processar reflexão bilíngue dos sentidos dos objetos e palavras que não se limitam a um único significado.

A educação bilíngue de surdos é a situação ideal para estudantes surdos, estudantes com deficiência auditiva e estudantes surdocegos que optam pela utilização da língua de sinais. A escola que promove a inclusão escolar deve considerar, em primeiro lugar, a condição linguística do estudante surdo, com deficiência auditiva e surdocego que chega à escola. A partir da avaliação, o ideal é criar possibilidades de acesso linguístico aos estudantes para que tenham um desenvolvimento de maneira equitativa com os demais estudantes. Os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino

Médio são os níveis de ensino em que o estudante se beneficiará da presença do intérprete de Libras, que propicia a acessibilidade necessária e auxilia na criação de condições adequadas de ensino-aprendizagem na classe e na escola.

Para que o processo de inclusão ocorra no ambiente escolar, são necessárias medidas que vão além da presença do intérprete de Libras e do guia-intérprete de língua de sinais na classe. O movimento deve dar-se na escola como um todo. Algumas ações positivas podem ser executadas pela escola para multiplicar os conhecimentos entre estudantes, comunidade escolar e famílias, auxiliando a informar sobre eventuais preconceitos que possam existir em virtude de desconhecimento das questões linguísticas e culturais que envolvem as pessoas surdas e com deficiência auditiva sinalizantes. Tais ações também podem contribuir para o conhecimento das implicações das perdas sensoriais significativas dos estudantes surdocegos, associadas à baixa visão/cegueira e à perda auditiva/surdez, demandando a utilização de sistemas simbólicos, entre os quais, estão o braille, a língua de sinais tátil, o alfabeto datilológico, a comunicação háptica, o Sistema Braille Tátil e recursos e serviços específicos para acessibilidade ao currículo, orientação e mobilidade.

A escola bilíngue de surdos e as escolas comuns com classes organizadas na perspectiva bilíngue de surdos também necessitam disponibilizar disciplinas de Libras ofertadas como componente curricular, além de oficinas de Libras para melhorar a competência linguística dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, dos técnicos, dos professores e dos estudantes ouvintes da escola. Tudo isso contribuirá para que, naquele ambiente escolar bilíngue, a língua de sinais circule além do grupo de estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Vale ainda ressaltar a importância da presença de palestrantes surdos convidados pela escola, fundamental para divulgar as experiências de vidas surdas e enfatizar a acessibilidade linguística da língua de sinais no seu dia a dia. A escola deve também disponibilizar recursos e tecnologias que, respeitando a condição de diferença linguística dos estudantes surdos e surdocegos, possibilitem sua participação na escola como um todo, de maneira a multiplicar a cultura da valorização da troca de conhecimento das diferenças. O grande desafio da escola, entretanto, é preparar o ambiente escolar para o reconhecimento da diferença cultural e linguística do estudante.

Considerações Finais

A escola, ao assumir o processo de ensino fundado no bilinguismo, está tomando uma decisão política. Essa decisão precisa ser tomada com base em reflexões linguísticas e pedagógicas. Ao eximir-se de tomar decisões sobre políticas linguísticas a serem seguidas, a escola abandona a possibilidade do sucesso do bilinguismo na educação de surdos. A ausência de decisões provoca reflexos negativos no resultado da escolarização desses estudantes.

Nesse sentido, não são os ouvintes que precisam tutelar os surdos, dizendo-lhes qual é a melhor forma de educá-los. Ao contrário, é importante saber

deles em qual modelo educacional se sentem confortáveis para desenvolver-se em todas as suas potencialidades. Por isso, apoiamos a comunidade surda em sua opção pelo modelo da educação bilíngue, privilegiando escolas bilíngues como a melhor maneira de fornecer aos estudantes surdos o que necessitam. Entender essa realidade é vital, mesmo para profissionais que atuam em escolas comuns inclusivas. Enquanto não temos, em todo o território nacional, escolas bilíngues para atender alunos surdos, é imprescindível que os educadores tornem o habitat educacional o mais bilíngue possível, mantendo suas interações, estratégias pedagógicas e projetos educacionais alinhados com essa perspectiva.



SOBRE AS AUTORAS



CRISIANE NUNES BEZ BATTI

Mestranda em Linguística Aplicada (UFSC). Especialista em Formação Pedagógica em Educação especial, Língua Brasileira de Sinais e Prática Interdisciplinar: Educação Infantil e Séries iniciais (FUCAP). Graduada em Pedagogia (UNIASSELVI). Cursa Letras Libras (UFSC). É presidente da Associação de Surdos de Laguna (SC), membro efetivo Núcleo de Contadores de História da ALBSC. Atua na área de Libras e pesquisas em Linguística e História dos Surdos de Laguna (SC). Foi Coordenadora Geral de Política Pedagógica da Educação Bilíngue, e atual Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos DIPEBS/SEMESP/MEC.



VÂNIA ELIZABETH CHIELLA

Doutora em Linguística Aplicada e Mestre Educação (UNISINOS). Especialista em Educação de Surdos, Licenciada em LETRAS. Foi docente no Programa de Aprendizagem Diferença Cultural, Educação e Inclusão Escolar e Coordenou o Programa de Aprendizagem em Libras (UNISINOS). Foi Diretora da FADERS Acessibilidade e Inclusão e FENEIS/RS. Atual é Dirigente da Divisão de Políticas para a Educação Especial na SEDUC/RS. Atua e pesquisa em Educação Bilíngue de Surdos, Educação Especial e Inclusão Escolar.



REFERÊNCIAS

BRASIL (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 23 abr. 2020.

_____ (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 23 abr. 2020.

_____ (2010). Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> Acesso em: 23 abril 2020.

CAPOVILLA, F. C. (2011). Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer.

DIZEU, Liliane C. T. B.; CAPORALI, Sueli A. (2005). A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, pp. 583-597.

FIGLIOLA (2020). O diário de Fiorella. [S.l.]. Disponível em: <<https://www.facebook.com/odiariodafiorella/>>. Acesso em: 23 abr. 2020.



REFERÊNCIAS

KING, Kendal; MACKEY, Alison (2007). *The bilingual edge: why, when, and how to teach your child a second language*. New York: Collins. pp. 3-15.

QUADROS, Ronice M. (2004). *O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC.

_____ (2015). O "BI" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, pp. 187-194.

11.

A Participação dos Estudantes da Educação Especial nos **Processos** **de Avaliações de** **Larga Escala**

| Nilma Santos Fontanive
| Suely da Silva Rodrigues



Introdução

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), iniciado em 1990, e sistematicamente aplicado desde 1995, tem procurado, a partir dos ciclos de avaliação realizados a cada dois anos, oferecer subsídios para que gestores de políticas públicas, em todos os níveis, diretores e professores efetuem as mudanças necessárias à melhoria da qualidade da educação.

A partir das informações coletadas pelo Saeb, podem ser definidas ações que possibilitem a correção de distorções ainda evidentes na educação brasileira, reduzindo-se as desigualdades historicamente presentes em nossa sociedade.

Mudanças para tornar a escola mais eficaz não podem prescindir do levantamento de indicadores que forneçam informações válidas e confiáveis, não apenas sobre o desempenho dos alunos, mas também sobre os fatores contextuais associados a esse desempenho.

Os resultados do Censo Nacional, realizado pelo IBGE, e, também, do Censo Escolar, realizado pelo Inep, mostram o esforço empreendido pelo País na democratização do acesso à escola. Quase todos aqueles em idade escolar a frequentam e nela permanecem. Finalmente, 500 anos após o descobrimento, pode-se falar em acesso real de

praticamente toda população de 7 a 14 anos à escolarização formal.

A oferta escolar, até o início da década de 90, sempre esteve aquém da demanda. A partir dessa década, verificou-se uma evolução positiva das taxas de matrícula, com acentuada melhoria no fluxo escolar. Como reflexo das melhores taxas de aprovação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aumentaram, também, as taxas de matrícula no segmento de 5ª a 8ª série, estabilizando-se o número de concluintes desse grau de ensino. No momento, face à correção de antigas distorções no fluxo escolar, pode-se observar um aumento significativo de matrículas no Ensino Médio. Os reflexos desse movimento são notados, também, no Ensino Superior.

No Brasil, vencido o desafio do acesso à escola da grande maioria de crianças, adolescentes e jovens, é imperativa a construção de uma escola verdadeiramente eficaz, que possibilite condições satisfatórias de ensino para todos.

Após a realização da análise dos dados coletados pelo Saeb, observam-se grandes disparidades no desempenho dos alunos nas diversas regiões brasileiras. Todas as análises reforçam o fato de que não se podem discutir resultados de avaliações educacionais

de forma descontextualizada, já que as desigualdades sociais também têm reflexos no plano educacional. Deve-se deixar claro, no entanto, que fatores intraescolares têm peso no desempenho dos alunos, e uma escola comprometida com seus alunos, apesar de condições adversas, pode fazer diferença.

Os resultados revelados pelo Saeb, nesses quase 25 anos, mostram uma certa estabilidade em relação aos resultados da avaliação realizada na década anterior, mas evidenciam, também, que, embora muito se tenha feito, muito ainda há a fazer. A escola brasileira, nesta nova década que se inicia, necessita dar um salto de qualidade e possibilitar às pessoas que a frequentam a construção de conhecimentos e valores que lhes permitam transitar com desenvoltura no mundo contemporâneo.

Contexto Educacional Brasileiro nas Últimas Duas Décadas

Para a educação brasileira, tanto a década de 1990 como a de 2020 se definem como um período de grandes transformações. O Ministério da Educação, desde 1995, estabeleceu como prioridade de sua atuação superar os principais desafios de nosso sistema educacional, entre os quais se desta-

cam: a universalização do acesso à escola; o combate aos altos índices de repetência e de distorção idade-série; e a elevação do número de alunos que completam o Ensino Fundamental, o que se refletirá, conseqüentemente, em um maior número de alunos a ingressarem no Ensino Médio e o concluírem.

O resultado dos esforços empreendidos traduziu-se na melhora gradativa ao longo da década e, especialmente, a partir de 1995, dos indicadores educacionais em nível nacional e em cada região per se. O primeiro ponto destacado é a conquista da universalização do acesso à escola no Ensino Fundamental, com o atendimento da população de 7 a 14 anos: 97% da população nessa faixa etária está na escola (PNAD/IBGE). Tal crescimento, deve ser ressaltado, foi acompanhado pela expansão do atendimento no Ensino Médio.

Constata-se, também, que as taxas de escolarização e de escolaridade dos brasileiros aumentaram na última década. No Brasil como um todo, e especialmente nos Estados das Regiões Norte e Nordeste, amplos segmentos que estavam privados de oportunidades educacionais foram incorporados à escola e retornaram a ela em busca da ampliação de sua escolaridade, diante das exigências cada vez maiores do mercado de trabalho. De fato, nossas crian-

ças, jovens e adultos estão chegando ou voltando à escola, nela permanecendo e avançando ao longo das séries.

Os esforços pela democratização da escola traduziram-se no crescimento significativo da matrícula, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio, bem como na melhoria do fluxo escolar. No entanto, esses dados, aliados a outros indicadores de movimentação e fluxo escolar, apontam para diferenças entre as regiões brasileiras. Com efeito, enquanto em algumas regiões os sistemas educacionais estão em estágio avançado de correção do fluxo escolar, especialmente em relação à matrícula no 5º ano do Ensino Fundamental, em outras regiões esse processo é, ainda, lento.

Dessa forma, apesar de as regiões com menor dinamismo econômico se terem empenhado na universalização do atendimento e na ampliação de suas redes, há ainda muitas limitações. É importante destacar que à expectativa de oportunidades educacionais mais amplas e de melhor qualidade devem corresponder equipes mais qualificadas para a tarefa (principalmente o corpo docente) e estruturas mais ágeis, permitindo diversificação e ampliação dos serviços exigidos e maior capacidade de gestão de um sistema educacional mais complexo que o anterior.

Os grandes desafios da Educação brasileira, no início do século XXI, referem-se em boa parte às já citadas e conhecidas desigualdades regionais, à baixa eficiência do sistema, e a deficiências na formação de professores, para mencionar apenas alguns elementos. As referidas desigualdades indicam que ainda não se atingiu a equidade entre as regiões brasileiras. Os resultados dos diferentes ciclos de aplicação do Saeb devem ser observados à luz desses indicadores gerais, que podem ser considerados os de maior preocupação.

Além dos desafios acima citados, é fundamental também ressaltar as conquistas da Educação brasileira ao longo do tempo: ampliou-se a rede pública até praticamente o pleno atendimento; ampliou-se o tempo de escolaridade dos estudantes na primeira fase do ciclo fundamental; e, gradativamente, os estados de todas as regiões brasileiras investiram no sentido de absorver crianças e jovens na escola, procurando, por meio de diferentes programas, como os de aceleração, corrigir o fluxo escolar. Foi dada também atenção à inclusão e avaliação dos alunos com deficiências e transtorno do espectro autista, e ainda foi observada ênfase à formação de professores para todos os níveis e modalidades, a despeito da grande distância que ainda preside a comparação entre regiões.

Características das Avaliações em Larga Escala

Apesar de assumirem feições próprias em cada país, os sistemas de avaliação implementados nos últimos anos apresentam elementos comuns, que permitem caracterizá-los de modo a diferenciá-los de outros sistemas ou práticas avaliativas realizadas pelos professores no âmbito de uma sala de aula. Eles têm, frequentemente, um caráter diagnóstico e podem ser mais bem definidos como sistemas de informações consistentes, confiáveis, válidos e comparáveis para responder basicamente a duas questões: qual é a qualidade da Educação fornecida em uma nação, unidades de federação ou rede escolar? Em que condições ela se realiza?

Para responder a essas questões, as avaliações em larga escala, além de um programa de testes cognitivos, coletam informações para analisar o contexto no qual se dá a aprendizagem dos alunos – essencial para qualquer proposta de melhoria de qualidade – utilizando outros instrumentos de pesquisa, como questionários que buscam informações socioeconômico-culturais sobre os alunos e seus pais, hábitos de estudo dos alunos, características dos professores, dos métodos de ensino e perfil dos diretores e da gestão escolar.

Os sistemas de avaliação em larga escala ainda abrangem um grande número de alunos, de diferentes níveis de escolaridade, assim como também apresentam uma grande quantidade de itens de teste, para medir a aprendizagem dos alunos em uma determinada área curricular. Por essas características, uma questão de vital importância nesses processos avaliativos é como tornar os resultados compreensíveis e acessíveis a todos os envolvidos e interessados no desempenho dos sistemas educacionais.



(...) uma questão de vital importância nesses processos avaliativos é como tornar os resultados compreensíveis e acessíveis a todos

Nos últimos anos, novas formas de apresentação dos resultados vêm sendo valorizadas, fornecendo-se informações concretas sobre os resultados da Educação às famílias e à sociedade em geral, e conferindo a esses resultados um papel de “prestação de contas”. É interessante assinalar também o crescente interesse desses agentes nos resultados, atentos ao que se passa dentro dos estabelecimentos de ensino e preocupados em controlar o uso dos recursos públicos investidos nos sistemas educacionais.

Entretanto, o desenvolvimento de novas teorias e práticas de medidas educacionais, conjugando novos métodos de coleta de dados e diferentes maneiras de julgar sua qualidade, apoiando-se ainda no uso de modernas teorias estatísticas e de robustos sistemas computacionais, trouxe um desafio para os especialistas em tornar públicos os resultados encontrados.

No cotidiano da escola, o professor avalia os alunos da sua turma, alunos que ele conhece, com provas cujas questões ele elabora, tendo como referências o programa de ensino que ele cumpriu e os materiais didáticos que selecionou para criar as experiências de aprendizagem na sala de aula.

Assim, quando o professor atribui um grau ou um conceito a um aluno particular, pode avaliar com relativa precisão o que aquele aluno sabe, que habilidades adquiriu, enfim, o que ele aprendeu. A nota ou o conceito atribuído ao aluno tem, para esse professor, um significado próprio, particular, que é fruto do domínio do seu processo de trabalho como um todo. Se, por hipótese, tal resultado, nota ou conceito fosse apresentado a um outro professor, de outra escola, essa nota ou esse conceito só poderia ser interpretado em termos do que o aluno aprendeu, caso o professor tivesse acesso às questões de prova apli-

cada. Ou seja, notas ou conceitos têm um significado próprio que depende do conhecimento dos processos e dos instrumentos utilizados para sua obtenção.

Quais foram as soluções técnicas encontradas para obter e divulgar os resultados de uma avaliação de desempenho quando, de um lado, não se conhece com precisão a população de alunos a ser avaliada e, de outro, não é viável divulgar todas as questões das provas?

Antes de discutir uma metodologia de divulgação de resultados para professores, gestores e para a sociedade em geral, deve-se ter em foco que, nas avaliações de sistemas escolares, as pesquisas vêm revelando que a aprendizagem dos alunos é influenciada por fatores intraescolares, do ambiente socioeconômico-cultural das famílias e das regiões geográficas onde vivem, sobretudo em países com grandes desigualdades sociais. Um sistema de avaliação escolar competente deve ser capaz de contemplar tal diversidade, não só para obter resultados fidedignos, mas também para orientar políticas públicas voltadas para superar os desníveis encontrados.

Além de contemplar a variabilidade de desempenhos, os sistemas de avaliação devem também trazer no seu escopo a possibilidade de comparação de resultados entre populações de alunos e ao

longo dos anos. Essa comparabilidade é importante não só para evidenciar as desigualdades de aprendizagem, mas também para acompanhar a evolução e o progresso da Educação oferecida em um país, identificando possíveis relações entre políticas públicas implementadas e melhorias de desempenhos educacionais, equidade e inclusão.

Por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil (Saeb) vem obtendo, descrevendo e comparando o desempenho dos alunos brasileiros em Língua Portuguesa e Matemática, em uma série histórica de mais de 25 anos. Da mesma maneira, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) acompanha, desde 2000, o desempenho de jovens de 15 anos dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de outros países convidados. O Pisa avalia as disciplinas de Matemática, Ciência e Leitura, a cada 3 anos, há 18 anos, sendo que na sua última edição, em 2018, contou com a participação de 73 países.

O que esses dois sistemas de avaliação têm em comum? Ambos utilizam os modelos matemáticos e estatísticos da Teoria da Resposta ao Item para obtenção de escalas de desempenho. As escalas medem com uma métrica invariante – exceto pela escolha da origem e do

intervalo – as proficiências dos alunos submetidos aos processos de avaliação.

As escalas do Saeb e as do Pisa ordenam os desempenhos dos alunos, do menor para o maior, em um continuum. Para compreender o conceito de escala, costuma-se ilustrá-lo com uma escala conhecida do público, a escala de temperatura expressa em graus Celsius. Por meio de acordos internacionais, o ponto de fusão da água foi arbitrado em 0 e o de ebulição em 100. Como existem 100 gradações entre esses dois pontos de referência – os centígrados –, basicamente todas as temperaturas podem ser expressas nessa escala. Do ponto de vista prático, qualquer pessoa, ao olhar um termômetro, quer na rua ou no próprio corpo, saberá interpretar o significado dos números ali expressos.

Apresenta-se a seguir um texto, elaborado pelos pesquisadores da Fundação Cesgranrio, que ilustra o conceito de escala e é divulgado para os professores nos relatórios técnico-pedagógicos.

Uma escala é uma maneira de medir resultados de forma ordenada, tendo arbitrado a origem e a unidade de medida.



A imagem de um termômetro usado para medir a temperatura corporal.

O termômetro, utilizado para medir a temperatura corporal de uma pessoa, costuma apresentar valores que vão dos 35 graus aos 42 graus Celsius. Como a temperatura basal de uma pessoa é de aproximadamente 36 graus, se o termômetro acusar uma temperatura acima de 37 graus, pode-se interpretar que a pessoa está febril. Se o resultado obtido for 41 graus, a interpretação indica a necessidade de se tomar algum procedimento para a temperatura voltar aos níveis de normalidade.

Na escala nacional, a origem e a unidade de medida foram arbitradas como a média e o desvio padrão da distribuição do desempenho dos alunos da 8ª série/9º ano, no ano de 1997, considerando os valores de 250 para a média e 50 para o desvio padrão. Enquanto os pontos marcados no termômetro vão de 35 graus a 42 graus (escala Celsius), nas escalas de proficiência, os valores estão normalmente compreendidos entre 0 e 500. Algumas características da escala de proficiência devem ser lembradas:

- a escala é comum às séries avaliadas para cada componente curricular. Foi possível obter uma escala única porque alunos de 5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio responderam a alguns itens comuns apresentados nos cadernos de prova;

- os níveis da escala são cumulativos, ou seja, os alunos posicionados em um nível dominam as habilidades dos níveis anteriores. Assim, quanto maior o nível da escala, melhor o desempenho.

Após o texto ilustrativo do conceito de escalas, é frequente que relatórios ou boletins de desempenho fornecidos às secretarias de Educação e escolas apresentem os níveis interpretados das escalas, acompanhados dos percentuais de alunos posicionados nesses níveis. Nos dias atuais, a maior parte das avaliações de sistemas escolares das diferentes unidades da Federação, assim como das redes municipais, têm seus resultados colocados na escala do Saeb. Essa estratégia tem sido possível graças à ação do Inep/MEC em ceder itens selecionados do Banco Nacional de Itens (BNI), calibrados na escala Saeb. Assim, estando em uma mesma escala, o desempenho dos alunos de uma unidade da Federação ou rede de ensino pode ser comparado com o obtido pelos alunos brasileiros e, ainda, com o de outros extratos de interesse daquela avaliação.

É bastante comum que gestores, professores, demais autoridades educacionais tenham uma certa dificuldade em compreender como é possível chegar às descrições das habilidades

adquiridas pelos alunos, quando seus desempenhos se posicionam em determinados níveis das escalas. Alguns professores tendem a confundir as escalas com as matrizes curriculares e/ou os padrões de aprendizagem. Essa é uma diferenciação importante, pois matrizes, padrões e/ou objetivos são formulações teóricas que expressam o que se deseja alcançar com o processo educativo, enquanto as escalas de proficiência são descrições de desempenho dos alunos obtidas empiricamente, com a aplicação dos itens de teste.

Desde 1995, para chegar à descrição das habilidades que compõem cada nível da escala, a Fundação Cesgranrio adotou uma metodologia de interpretação, que já tinha sido aplicada nos Estados Unidos com a denominação National Assessment of Students (NAEP), no início dos anos 90. A metodologia de interpretação de escalas adotada apoia-se em dois procedimentos:

1. Identificação dos níveis âncora da escala

Em primeiro lugar, deve-se lembrar que a adoção da Teoria da Resposta ao Item permite colocar em uma mesma escala os itens de teste utilizados na avaliação de uma disciplina e o desempenho dos alunos que participaram

daquela avaliação. Para a interpretação das escalas obtidas, são selecionados os itens que se posicionam em um determinado nível (ou ponto) da escala;

2. Apresentação dos itens âncora a especialistas

Os especialistas das áreas curriculares avaliadas interpretam o que os alunos sabem, são capazes de fazer ou que habilidades demonstraram possuir para acertar aqueles itens.

Nos painéis, os especialistas contam com todos os itens utilizados na avaliação e não somente com o subconjunto de itens de testes aplicados a uma série. É importante recordar que há blocos de itens comuns nos cadernos de testes respondidos por alunos das três séries avaliadas, e que a Teoria da Resposta ao Item permite colocá-los e ordená-los em uma mesma escala, independente da série do aluno.

Os especialistas também dispõem, para a discussão nos painéis, dos resultados estatísticos obtidos pelos itens. Eles podem então avaliar os índices de dificuldade de cada item, tipos de erros mais frequentes cometidos pelos alunos, analisando a atração de uma alternativa errada, pelo percentual de alunos que escolheram aquela alternativa.

Com essas informações, os especialistas chegam às descrições de cada um dos níveis das escalas. Desde a divulgação dos resultados do primeiro Saeb, realizado em 1995, os pesquisadores tiveram que enfrentar o desafio de divulgar os resultados de maneira que eles pudessem ser compreendidos pela comunidade escolar, pelos pais e por todos os interessados em conhecer os

níveis de desempenho de uma população de alunos. Embora não se possa afirmar que as tentativas de simplificar informações tão complexas tenham sido bem-sucedidas, acredita-se que muito já se avançou nessa direção.

Apresenta-se a seguir um exemplo de escala de leitura, interpretada nos seus níveis.

Nível	Descrição do Nível	
1	Elementar	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
2	Básico	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

3	Adequado	Inferir o assunto de divulgação científica para crianças. Localizar a informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
4	Desejável	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Suficiente

Fonte: Inep 2016

O Atendimento aos Alunos com Deficiência ou Transtorno no Saeb

Ao longo das edições do Saeb, a forma de atendimento aos alunos da Educação Especial variou de acordo com o disposto nas portarias publicadas em Diário Oficial sobre a abrangência e a população-alvo de cada edição, os instrumentos de avaliação elaborados pelo Inep e as informações prestadas pelas escolas no Censo Escolar e no dia

do agendamento das aplicações. Outra variável importante na determinação da forma de atendimento a essa população foi a exigência de profissional especializado, como poderá ser visto adiante. Esta seção apresentará um breve histórico de como os alunos da Educação Especial foram atendidos nas edições mais recentes do Saeb.

Na edição de 2014 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA/Saeb) para o atendimento ao aluno com deficiência visual, informado no Censo, houve prova ampliada e aplicador adicional para

a avaliação. Os alunos tiveram direito a tempo adicional e responderam as questões da prova em ambiente separado, indicado pela escola.

Para os estudantes com outras deficiências, não houve prova adaptada, mas foram fornecidos um ou mais aplicadores adicionais, desde que a escola oferecesse as condições adequadas para atender o(s) aluno(s), sala extra e profissional especializado, e tivesse informado essa necessidade no Censo Escolar, ou no momento do agendamento. Nesse caso, o aplicador adicional acompanhava esse(s) aluno(s) com sua(s) respectiva(s) prova(s) ao local indicado pela escola para a aplicação.

No Saeb 2015, como recurso para atendimento especializado, de acordo com o informado no Censo Escolar, foi disponibilizada prova ampliada (com fonte 18). Os alunos com deficiência foram atendidos de acordo com a viabilidade da escola (ledor, transcritor, intérprete de libras, leitor labial). Tais alunos ficaram em ambientes separados de sua turma.

Foi disponibilizado um aplicador adicional somente nos casos em que a escola confirmou já possuir o profissional. Quando na escola havia aluno(s) que precisava(m) de atendimento especializado, mas não havia esse profissional, o coordenador de polo orientou a direção da escola a providenciar outra atividade para esse(s) aluno(s) no dia da aplicação

Deficiência/ Transtorno	1º dia - Lingua Portuguesa	2º dia Matemática
Cegueira	Kit 01	Kit 08
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova em Braile • CD com áudio da prova • Prova do Ledor • 3 Folhas 10g para responder à prova de Escrita (1 para cada item)* • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova em Braile • CD com áudio da prova • Prova da Ledor • Ata de Turma
Surdez	Kit 02	Kit 09
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova Impressa adaptada para Surdez • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova impressa adaptada para Surdez • DVD com a prova em Libras • Ata de Turma

Surdocegueira	Kit 03	Kit 10
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova em Braile • CD com áudio da prova • Prova do Ledor • 3 Folhas 120g para responder à prova de Escrita (1 para cada item)* • Prova impressa adaptada pra Surdez • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova em Braile • CD com áudio da prova • Prova do Ledor • Prova impressa adaptada pra Surdez • Ata de Turma
Baixa Visão	Kit 04	Kit 11
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova ampliada - fonte 18 • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova ampliada - fonte 18 • Ata de Turma
	Kit 05	Kit 12
Surdez + Baixa Visão	<ul style="list-style-type: none"> • Prova superampliada - fonte 24 • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova superampliada - fonte 24 • Ata de Turma
	Kit 06	Kit 13
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova impressa adaptada para Surdez • Prova Ampliada - fonte 18 • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova impressa adaptada para surdez • DVD com a prova em Libras • Prova Ampliada - fonte 18 • Ata de Turma
Outras Deficiência / Transtornos	Kit 07	Kit 14
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova impressa adaptada para Surdez • Prova Superampliada - fonte 24 • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova impressa adaptada para Surdez • DVD com a prova em Libras • Prova Superampliada - fonte 24 • Ata de Turma
Outras Deficiência / Transtornos	Não haverá Kit	Não haverá Kit
	<ul style="list-style-type: none"> • Prova regular • Ata de Turma 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova regular • Ata de Turma

*Essas folhas serão personalizadas com os dados do aluno e terão espaço em branco com o registro em Braile de respostas de cada questão

das provas, se ele(s) não pudesse(m) fazer a avaliação com os demais.

Os alunos com deficiência que participam da avaliação na própria sala de sua turma também puderam utilizar, ou não, o tempo adicional. Os alunos que realizaram a avaliação com prova ampliada tiveram as suas respostas transcritas nas sedes das instituições aplicadoras; esses alunos não responderam ao questionário contextual, uma vez que o cartão-resposta não é ampliado.

Na ANA 2016, aos alunos com deficiência foi concedido o tempo adicional de 20 (vinte) minutos para cada prova. Esses alunos puderam optar por fazer uso, ou não, do tempo adicional, com a condição de que, para utilizá-lo, a aplicação deveria ser realizada em sala separada. Essa condição é diferente da edição de 2015, em que era possível ter tempo adicional mesmo respondendo as provas junto com os demais. No entanto, essa situação causava, na prática, a aplicação com tempos diferenciados em um mesmo ambiente, o que dificultava o controle da sala de aula pelo aplicador.

O atendimento a esses alunos foi realizado de acordo com as indicações do Censo Escolar e as possibilidades das escolas. Aos alunos com cegueira, surdez e surdocegueira, indicados no

Censo Escolar, foram disponibilizadas provas adaptadas e aplicadores especializados (ledor, intérprete de libras e guia-intérprete). Aos alunos com baixa visão foram disponibilizadas provas ampliadas e aplicador extra, pois esse recurso permitiu que o aluno respondesse a prova com autonomia, sem necessidade de aplicador especializado.

A Figura 2 apresenta os kits de atendimento especializado que foram oferecidos aos alunos de acordo com as informações do Censo Escolar, por dia de aplicação.

Os alunos com deficiências ou transtornos do espectro autista, indicados no Censo Escolar sem previsão de provas adaptadas, foram atendidos com provas regulares do envelope da turma e profissionais de apoio da própria escola. Nos casos em que a escola, no momento do agendamento, informou a necessidade de atendimento em sala separada da turma, a aplicação foi realizada por um aplicador adicional. Esses mesmos procedimentos foram adotados para os alunos com deficiência ou transtorno cujo atendimento não estava previsto no Censo Escolar.

Nas edições de 2017 e 2019, os alunos com deficiência ou transtorno do espectro autista foram atendidos de acordo com as informações prestadas no Cen-

so Escolar e a viabilidade da escola. Os alunos com baixa visão foram atendidos pelas provas adaptadas, enquanto que os alunos com outras deficiências foram atendidos por provas regulares.

Se o aluno precisasse de atendimento por profissional especializado, a escola deveria providenciar esse profissional (ledor, transcritor, intérprete de libras, leitor labial, guia-intérprete) – essa foi uma grande mudança em relação à ANA 2016 – e sala extra para atender o aluno de acordo com sua situação. Nesses casos, a instituição aplicadora disponibilizava um aplicador adicional, para acompanhar a aplicação.

Quando a escola apresentava aluno(s) informado(s) no Censo Escolar que precisava(m) de atendimento especializado e não havia profissional na própria escola para atendê-lo(s), o coordenador responsável pela aplicação no local informava à direção da escola, no momento do agendamento, que esse(s) aluno(s) não poderiam fazer a avaliação com os demais alunos de sua turma.

Somente aos alunos que foram atendidos fora da sala da turma, ou seja, em salas extras, era disponibilizado tempo adicional para a realização da prova. Portanto, se no momento do agendamento fosse informado que o aluno precisava de tempo adicional, era encaminhado um aplicador adicional desde que

a escola providenciasse uma sala extra para esse atendimento. Alunos de turmas diferentes poderiam ser agrupados desde que estivessem cursando a mesma série/ano escolar, no mesmo turno.

O cartão-resposta das provas adaptadas não era ampliado e, portanto, o aluno com baixa visão não realizou a transcrição das respostas do caderno de provas para o cartão. A transcrição das respostas foi feita na sede das instituições aplicadoras, após o recebimento dos materiais aplicados nas escolas.

Os alunos não informados no Censo Escolar somente puderam participar da avaliação se a direção confirmasse, no momento do agendamento, que eles conseguiriam responder a prova na sala da turma, junto com os demais alunos. Caso o aluno precisasse de tempo adicional ou de profissional especializado, ele era encaminhado pela própria direção da escola para outra atividade.

Como se pode depreender dos dados apresentados, o Sistema de Avaliação da Educação Básica procura atender os alunos com deficiência e transtornos do espectro autista, embora, ainda falem recursos para a completa inclusão desse público no Saeb.

SOBRE AS AUTORAS



NILMA SANTOS FONTANIVE

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1964), mestrado (1974) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1973 a 1995. É coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, onde atua desde 1994. É membro do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica no período de 2016 a 2020. É vice-presidente da Câmara de Educação Básica no período de 2018-2020. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, capacitação de professores em avaliação, SAEB/Prova Brasil e ANA/Avaliação Nacional da Alfabetização.



SUELY DA SILVA RODRIGUES

Doutora em Educação, PUC-Rio; Mestre em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde, NUTES/UFRJ; Licenciada em Matemática, UFRJ. Docente do Mestrado Profissional em Avaliação da Fundação Cesgranrio. Atua no Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio desde 2012, desempenhando recentemente as seguintes funções: Coordenadora de Capacitação do SAEB - MEC/INEP nas edições de 2013, 2015 e 2017 e da ANA- MEC/INEP nas edições de 2014 e 2016; Coordenadora Geral do Enceja - MEC/INEP nos anos de 2017 a 2019 e Coordenadora Geral do SAEB na edição de 2019.



REFERÊNCIAS

FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. (2000). Uma Visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB. Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro: v. 8, n.29, pp. 409-440.

FONTANIVE, N. S. (2013). A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 21, pp. 83-100.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S (2009). Alguns Indicadores Educacionais de Qualidade no Brasil de Hoje. São Paulo em Perspectiva (Impresso), São Paulo, v. 23, pp. 19-28.

BRASIL (2017). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório SAEB 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+Saeb+2017/e683ba93-d9ac-4c2c-8f36-10493e99f9b7?version=1.0>. Acesso em: 19 abr. 2020.

12.

Inclusão Educativa:

A Importância da
Formação Continuada
de Professores
na Oferta de uma
Educação Para Todos

| Adriane Melo de Castro Menezes
| Rosana Cipriano Jacinto da Silva



Introdução

A formação de professores é um tema de amplo debate na literatura científica, o que indica sua importância e os múltiplos aspectos que se relacionam a esta temática.

Muitas são as questões que motivam os estudos e as pesquisas nesse campo. Entre elas, a problematização de aspectos em que se constata a importância da formação docente e continuada, para o desenvolvimento do professor e do estudante, bem como o acesso à Educação formal de questões correlatas, como as condições didático-pedagógicas, inerentes a esse contexto.

Distante da possibilidade de se tornar um tema repetitivo, a cada momento se reconhece a importância da formação continuada para o atendimento das metas de uma Educação de qualidade para todos e para a efetivação de uma política de inclusão. Mas não se trata apenas da formação, segundo Oliveira (2009, p. 69), “Falar em educação inclusiva é remeter à idéia de uma escola que se renova e que se transforma para propiciar a convivência entre os diferentes [...]”.

A inclusão está não só nas pautas e agendas das políticas públicas, como, também, nas políticas e ações de cada escola da Educação Básica. A ideia da

presença da diversidade, ou melhor, de estudantes com características e necessidades de aprendizagem diversas, no sistema educacional, desperta novos modos de trabalhar, pedagógico e socialmente, para que eles possam participar e se desenvolver plenamente.

Falar em Inclusão implica falar em democratização dos espaços sociais, dentre eles, a escola. Democratização no acesso aos conhecimentos. Significa crer na diferença como valor, visto que o vetor da exclusão/inclusão não está na diferença em si, mas no valor a ela atribuído.

Estudos apontam que a exclusão social se expressa em diversos campos da atividade humana – e também na educação. Neste sentido, concluem que a concepção de Educação Inclusiva ressalta a Educação para todos, independentemente de condições socioeconômicas ou raciais e de características individuais, e pressupõe um ensino de qualidade, no qual a formação do docente seja uma realidade merecedora de atenção (Cipriano et al., 2010).

Assim, é necessário pensar os movimentos de reformulação das escolas, em suas políticas de organização e atendimento dos estudantes, em seus valores, estruturas físicas, materiais, em seu projeto político-pedagógico (PPP), de maneira articulada e inter-

dependente a formação de docente. Pois, como implementar estas mudanças, como se constituir uma escola inclusiva, sem uma equipe qualificada para promover mudanças? Esta pergunta traz novamente para a centralidade dos desafios de incluir, o tema da formação docente, que é o propósito deste ensaio.

Para atender ao atual modelo de Educação Inclusiva, o professor precisa ver a diversidade como um valor positivo, precisa respeitar as características próprias de cada estudante, precisa saber lidar com a diferença, precisa estar preparado para adotar estratégias e recursos de ensino diversificados, que, de fato, promovam o desenvolvimento de competências e habilidades, considerando as singularidades de todos os seus estudantes.

É imprescindível compreender que a inclusão parte:

[...] do princípio de que há diversidade dentro de grupos comuns e de que esta está vinculada ao desenvolvimento de uma educação comunitária obrigatória e universal. Tal perspectiva preocupa-se com o incentivo à participação de todos e com a redução de todas as pressões excludentes (Booth et al., 1998, p. 24).

Contudo, historicamente, os cursos de formação inicial para professores, no Brasil, quanto muito, ofereciam uma ou duas disciplinas, em sua formação inicial, com a abordagem de questões relacionadas à Educação Especial e inclusão educacional.

Em 2019, no Parecer CEB/CNE 22/2019, sobre a Formação de Professores dos cursos de licenciatura, foi estabelecido, na estrutura curricular das licenciaturas, como obrigatório, a inserção de conteúdos que abordam os

Marcos legais, conhecimentos básicos de Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiências, transtorno de espectro autista e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2019, art. 12-V).

No entanto, sabe-se que uma disciplina nos cursos de formação inicial, cujos conteúdos são sobre as questões relativas à Educação Especial, não promove condições suficientes para o preparo do professor. Nesse caso, é mais apropriado dizer que, os cursos oferecem conteúdo e que informam, mas não em articulação ideal para que a formação possa promover, ao professor, condições necessárias para lidar com a complexidade e a abrangência dos de-

safios relacionados ao atendimento dos estudantes da Educação Especial, visto que não é uma tarefa nada simples.

Importância da Formação Para a Qualidade e Melhoria dos Resultados No Atendimento Dos Estudantes Da Educação Especial

Na perspectiva da promoção de transformações, e não, simplesmente, como oferta de um instrumental técnico a ser utilizado, a formação perpassa diferentes momentos de atuação profissional, reconhecendo o docente como pessoa e valorizando sua história de vida, que se integram e compõem sua identidade profissional.

Considerando que, para além dos desafios de atender, com qualidade e efetividade os estudantes da Educação Especial, as escolas enfrentam o desafio de encontrar respostas para estudantes com outras especificidades, que afetam diretamente suas condições e demandas de e para a aprendizagem¹; considerando o compromisso e responsabilidade de ser “uma escola para todos”; considerando, também, que os

1 - Estudantes com transtornos funcionais específicos (disgrafia, dislexia, dislalia e outros).

processos de ensino e aprendizagem são complexos, por si só; a formação do professor desempenha imprescindível papel no sentido de prepará-los para atuar de maneira crítica e reflexiva (AINSCOW, 2001; CARVALHO, 2004; DAMASCENO, et al 2006; GARCÍA, C., 1999; GONZÁLEZ, J. 2002), que possam desenvolver práticas que atendam seus alunos, a partir de suas singularidades, interesses, motivações e ritmos diferentes, e em contextos sociais diversos.

Não podemos considerar a inclusão educacional como uma realidade a ser perseguida, sem pensar sobre o contexto escolar, na formação do professor e suas condições de desenvolver práticas educativas que deem sustentação a este ideal.

Isto implica no conhecimento aprofundado de conceitos, estratégias, recursos didáticos e de novas Tecnologias da Informação e Comunicação, ou seja, todos os elementos que possam beneficiar e atender as suas necessidades profissionais e as necessidades de seus estudantes. A maioria dos profissionais de Educação não teve, na sua formação inicial, a oportunidade de conhecer e desenvolver atividades voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades, para trabalharem com a diversidade, especialmente, nos contextos das escolas comuns, onde trabalham

com turmas numerosas, encontram crianças e adolescentes que demandam e que não demandam Atendimento Educacional Especializado.

Destaca-se a questão: como exigir do professor um ensino eficaz, transmitindo o conhecimento, metodologicamente adequado, se o mesmo não teve, ou não tem, acesso a este saber?

Dentre tantos saberes indispensáveis ao professor, conhecimentos específicos, conhecimento didático-curricular, conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação, faz-se necessário, como acrescenta Saviani (2002), o domínio, por parte do professor, de um “saber atitudinal”, relativo aos comportamentos e às vivências, adequados ao trabalho educativo. Pesquisas apontam a insuficiência da formação inicial, para que os professores possam trabalhar numa perspectiva inclusiva (CABRAL et al, 2014; CABRAL, SILVA, 2017). Esta realidade favorece que eles ajam, muitas vezes, de modo empírico, ou seja, sem o conhecimento científico sobre práticas que atendam, de modo mais assertivo, aos princípios e às demandas da Educação Inclusiva.

Nestes termos, cabe às instituições que contratam o profissional contribuir para a sua formação, por meio de cursos de capacitações, orientações

e, principalmente, por meio de ações técnico-pedagógicas, ou seja, tornar o próprio espaço escolar um espaço de formação continuada.

É fundamental que, neste contexto escolar e no processo de formação, o professor reconheça a função da escola como transformadora da realidade social dos estudantes, bem como da relação entre as práticas educativas e uma prática social mais global. Em uma escola verdadeiramente inclusiva, espera-se que todos tenham participação e que esta participação seja harmônica, sem exclusões, onde as diferenças de todos sejam reconhecidas e atendidas em sua individualidade. A escola, neste sentido, carece de transformação e ressignificação de aspectos políticos, sociais e pedagógicos, especialmente, no acolhimento do professor como agente que promove e sofre transformações.

Cabe ressaltar que Leis e Decretos garantem que o estudante com deficiência tenha melhores possibilidades e condições de desenvolvimento, assegurando formação docente para a sua inclusão, por meio da formação profissional.

Destaca-se a LDB 9394/96, no seu Art. 59, que garante:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. Parágrafo único: Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 1996).

Assim, a oferta de uma Educação que atenda, efetivamente, aos princípios da inclusão exige intensificação de investimento na formação de professores. Uma das possibilidades de assegurar isso é provocar, criar condições para que os professores possam transformar seu próprio espaço de trabalho em espaço de investigação e autoformação.

Isto é possível a partir da organização de grupos de estudos e discussão/

confrontação de experiências; planejamento, acompanhado por técnicos e/ou especialistas, onde a qualidade do ensino e da aprendizagem sejam para todos, cujo direito à igualdade de oportunidades é ofertado a cada um que necessita, em função de seus interesses e características individuais.

Claro que isto nos remete a um processo de compromisso e responsabilidade da instituição. Mas, também, do próprio professor. Pensar estratégias, para fazer das situações reais de ensino e aprendizagem oportunidades de desenvolvimento profissional e qualificação do trabalho e atendimento dos estudantes.

Considerando o cenário atual, que nos impulsionou a potencializar o uso de tecnologias e instaurou novos modos de interação, é interessante pensar em inserir no planejamento escolar a formação docente, por meio de iniciativas presenciais, mas, também, fóruns de debate em ambientes virtuais. Estas estratégias permitiriam maior abrangência de ações e a organização de uma rede de aprendizagem entre as equipes de técnicos e professores, com interações e trocas de experiências e conhecimentos entre as escolas da ANEC; e participações de profissionais externos, que venham somar com seus propósitos de construir conhecimentos e intercambiar práticas, para a

promoção de melhorias contínuas no atendimento educacional de todos os estudantes.

Ação-Reflexão-Ação: A Prática Como Lugar De Formação E Construção De Conhecimentos, Competências E Habilidades Para Atuar Frente Aos Desafios Da Inclusão

O pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre a formação do professor sofreram fortes mudanças, especialmente na década de 1990, privilegiando a orientação teórico-conceitual crítico-reflexiva como a mais adequada para a formação do professor.

Diversas pesquisas, desde a década de 1990, discutem e comprovam que a prática reflexiva é um caminho importante de/para a formação continuada de professores (FREIRE, 2001; PERRENOUD, 2002; PIMENTA e GHEDIMN, 2002; IMBERNÓN, 2001; ALARÇÃO, 2003; ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1995, PÉREZ GÓMEZ, 1995), e têm contribuído com obras de referência que permanecem atuais e importantes para os avanços nessa área.

Em suas diferentes investigações, em cenários diversos, existem fatores que

são imprescindíveis, dentre eles, que a organização de estratégias que possam promover o uso da sala de aula, como ambiente de formação, exige decisão e planejamento de todos os envolvidos, pois, requer uma mudança na cultura e nas práticas de trabalho, que exigem um olhar atento e novas atitudes, desde a equipe de gestão, envolvendo toda a equipe técnica e docentes.

A partir desse princípio, a aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas saem da posição de centralidade do processo formativo, para posicionar a reflexão crítica, sobre práticas contextualizadas, como eixo para a construção de conhecimentos e teorias sobre a prática docente.

Sobre esta orientação, Imbernón (2001, pp. 48-49) afirma:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examine suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educa-

tiva, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Uma questão importante a se destacar, neste processo, é que o investimento em práticas autoformativas, nas instituições, promove avanços e melhora na qualidade da oferta do ensino para todos os estudantes. Embora se observe que o atendimento dos estudantes da Educação Especial demande estudos e investimentos específicos, de todas as ordens, incluindo, como responsabilidade das escolas, a promoção de uma formação que seja propulsora de mudanças na sociedade.

Atuar, na perspectiva da Educação Inclusiva, remete-nos a promover uma maneira diferente de compreender a Educação, de compreender a própria vida e a sociedade. A inclusão educacional propõe e requer mudanças de ordem valorativa, exigindo que a escola consiga promover o reconhecimento, o respeito, a apreciação e a promoção da diversidade como um valor positivo, natural e próprio de cada estudante, que garanta acessibilidade curricular e o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento pleno. A inclusão pressupõe, entre outras condições, um ensino de qualidade, no qual a formação do professor seja uma realidade merece-

dora de atenção.

Segundo Cipriano (2010), o professor precisa reconhecer, em seu processo de formação, a função transformadora da escola, na sua relação com a realidade social dos alunos e a relação entre as práticas educativas e as práticas sociais.

Mas voltando aos nossos propósitos de discutir a “ação-reflexão-ação”, como estratégia de construção de conhecimentos, competências e habilidades para atuar frente aos desafios da inclusão, é necessário resgatar o papel do professor e a necessidade de sua formação continuada, em contextos que busquem integrar não apenas teoria e prática, ensino e pesquisa, mas, também, a ação-reflexão-ação em sua atuação pedagógica.

Adotar práticas, com base nos princípios da “ação-reflexão-ação”, demanda, primeiramente, compreender como isso pode ser organizado na escola e na prática profissional dos professores, os quais precisam entender como mudar seu olhar para o cotidiano, como agir e resignificar suas práticas. A ideia é que consigam perceber que os novos significados a serem construídos ultrapassam a compreensão já existente, que envolve o sistema conceitual já elaborado por eles, fazendo com que modifiquem as práticas habituais.

A reflexividade induz os professores a mergulharem nas suas práticas, trazendo à tona outros modos de compreender a teoria e os conceitos que guiam a organização do seu trabalho, o que propicia reconstruí-la (MIZUKAMI et al, 1998).

O conhecimento surge na e para a ação e a teoria é sistematicamente testada em contextos reais. Supõe-se que uma das primeiras implicações de uma tal epistemologia da ação seja uma mudança na experiência vivida daqueles envolvidos no processo de questionamento/reflexão/investigação; experiência que conduz a novos conhecimentos por meio da participação (MIZUKAMI et al., 1998, p.97 apud MIZUKAMI et al., 2002, p. 141).

A formação docente precisa partir de reflexões sobre o cotidiano, sobre as dúvidas reais que os professores sentem no dia a dia do seu trabalho, atendendo de maneira mais articulada e coerente a realidade. Isto incide em reflexões e conhecimento da realidade pessoal e profissional, em mudanças de imagem, valores, crenças e convicções, nas atividades de experimentação que adquirem valor se orientadas para a reflexão, o momento de discussão teórico-prática que transcende o conhe-

cimento de nível fenomenológico e os saberes cotidianos dos alunos (SILVA; ZANON, 2000)

De acordo com Saul e Saul (2016, p.02), temos as seguintes observações:

*O **conhecimento na ação** é o conjunto de saberes interiorizados (conceitos, teorias, crenças, valores, procedimentos), que são adquiridos através da experiência e da atividade intelectual, mobilizados de forma inconsciente e mecânica nas ações cotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional.*

*A **reflexão na ação** é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. Ela é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional flexível e aberto aos desafios impostos pela complexidade da interação com a prática. No entanto, a reflexão realizada sobre a ação e para a*

ação é de fundamental importância, pois elas podem ser utilizadas como estratégias para potencializar a reflexão na ação.

Neste momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a ação.

*A **reflexão para a ação** é a reflexão desencadeada antes da realização da ação pedagógica, através da tomada de decisões no momento do planejamento da ação que será desenvolvida. (grifos nossos)*

A “ação-reflexão-ação”, como estratégia da formação, favorece a autonomia do professor no processo de construção de conhecimentos, competências e habilidades que respondam aos desafios vivenciados no cotidiano escolar.

Os estudos de Schön (1992), Alarcão (2007) e Perez Gomes (1992) apresentam o modelo reflexivo, a partir de quatro conceitos básicos: o conhecimento na ação - saberes interiorizados adquiridos por meio da experiência e da atividade intelectual nas ações cotidianas do professor; a reflexão na ação - desencadeada durante a ação pedagógica sobre o conhecimento que

está implícito na ação; a reflexão sobre a ação - desencadeada após a ação pedagógica; e a reflexão para a ação - desencadeada antes da realização da ação pedagógica.

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p.26).

A reflexão crítica deve constituir orientação essencial para a formação continuada dos professores que buscam a transformação, por meio de sua prática educativa. O saber profissional, nesta concepção de professor reflexivo, visto como experiência, é a fonte do saber, e o professor é considerado como profissional em constante e contínuo processo de formação.



Tardif (2002) diz que a relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

O conhecimento do profissional docente deve se construir sobre a experiência, de maneira que possa experimentar a ação e a reflexão em situações

gerais, transformando a sala de aula num laboratório prático, na qual reúna as situações reais com estudos e conceitos teóricos (Shön, 2000). Segundo Perrenoud (2001, p. 25),

[...] a verdadeira competência pedagógica consiste, de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro, as situações de aprendizagem.

Dominar o conhecimento é apenas parte do processo, pois a competência exige a capacidade de mobilização e aplicação de vários conhecimentos.

A capacidade de agir mobilizando conhecimentos e valores implica uma aprendizagem. Logo, competências são aprendidas, principalmente quando se constrói conhe-

cimento. O conhecimento é parte indispensável do que é preciso dominar para ser competente (MELLO, 2004, p. 55).

Concluir Sem Encerrar... Provoc(Ações) por Palavras Outras!

“O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.
Antônio Nóvoa

Debruçar-se sobre os estudos que abordem a formação continuada de professores é, particularmente, interessante. De modo especial, quando as considerações transitam em campos específicos e que exigem uma compreensão qualificada sobre o tema, como a educação dos estudantes que são público da Educação Especial.

Ampla discussão tem sido mantida sobre a importância da formação continuada do professor e este ensaio, após discutir o cenário e o impacto da formação, com vistas à oferta de uma educação inclusiva e para todos, aponta para aspectos relevantes na tomada de decisões.

Acessibilidade curricular, oportunidade de desenvolvimento e aprendizagens precisam ser alcançados, por razões essenciais quando se pensa nas responsabilidades de cada escola, e, mais ainda, quando pensamos que a Educação compõe e perpassa por todas as áreas de direitos constitucionais fundamentais. Não podemos mais sustentar a ideia de inclusão restrita a matrícula ou metas simplórias de socialização, precisamos garantir condições para que todo aluno tenha oportunidades e êxito nos processos de escolarização.

“

Não podemos mais sustentar a ideia de inclusão restrita a matrícula ou metas simplórias de socialização”

A formação inicial e continuada são os balizadores de uma prática pedagógica coerente e eficaz em contexto escolar, considerando ser a escola, para um número relevante de crianças brasileiras, o principal ou único espaço de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos universais, cabendo a ela proporcionar às crianças, o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, criando mecanismos de apropriação cultural, social, afetivo e intelectual (DRAGO, 2014).

Reconhecidamente, é sabido que não se pode atribuir à formação do professor, inicial e continuada, soluções instantâneas, especialmente, no âmbito da Educação Especial, porém, é indiscutível quando se anela a construção de uma Educação efetivamente inclusiva.

Para tanto, as ações de formação continuada precisam assumir o caráter da qualidade e contar com o apoio dos diversos atores, como gestores, e políticas públicas, caracterizadas por meio de formação teórica, atividades práticas e trocas de experiências, que oportunizem aos professores diferentes vivências e reflexões, reverberando em práticas pedagógicas diferenciadas, em ambiente que atue na desconstrução dos preconceitos, que promova e valorize a diversidade e o respeito pelas diferenças.

Neste particular, cabe destacar que a inclusão escolar não pode se restringir as reflexões e ações relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem ou ao modo como as relações inter-

personais e sociais precisam incorporar valores mais inclusivos e de equidade. Envolve, também, os modos como as escolas pensam, planejam e empreendem todos os aspectos relacionados a Educação, incluindo e valorizando, no contexto escolar conhecimentos que vão além dos acadêmicos, valorizando as diferentes formas de aprender.

A escola precisa de todos os seus sujeitos, incluindo os alunos e suas famílias, para construir respostas aos desafios de incluir. Ser inclusiva não é um status a ser alcançado, é processo permanente de decisões e ações, deve ser “sendo para todos”, ao mesmo tempo em que precisa ser “sendo para cada um”, valorizando as singularidades e construindo práticas que individualizem sem excluir.

SOBRE AS AUTORAS



ADRIANE MELO DE CASTRO MENEZES

Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional pela Universidade de Taubaté (Unitau). Professora na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Coordena grupos e projetos de pesquisa na área da Políticas Públicas e Povos Indígenas, Políticas Linguísticas, Línguas, Culturas e Educação Indígena (PLEI/ Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Povos, Línguas e Educação Indígena) e Educação Inclusiva (LinCID - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Línguas, Culturas, Inclusão e Diversidade). Seus estudos e pesquisas atuais estão voltados às áreas da Políticas Públicas, Povos e Educação Escolar Indígena, Formação Docente, Educação Especial, Inclusão Educacional, Educação Bilíngue e Políticas Linguísticas.



ROSANA CIPRIANO JACINTO DA SILVA

Possui graduação em Letras/Língua Espanhola pelo Centro Universitário de Brasília, (1991), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2010), especialista em Língua Portuguesa para surdos como segunda língua. Professora da Educação Básica do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal. Professora da educação superior, pesquisadora em educação, em particular dedicada às questões relativas a aprendizagem do estudante surdo e à formação de professores. Atuou na Coordenação de Programas Federais: Interiorizando Libras/MEC, na Coordenação Geral da Política Pública de Educação Especial, na tutoria do curso de Graduação em Letras/Libras (UFSC - polo UnB), como Coordenadora Geral do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CASDF/SEEDF/GDF).



REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel (2001). *Necessidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: NARCEA.
- ALARCÃO, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; DYSON, A. (1998). *From Them to Us*. Londres: Routledge.
- CABRAL, Leonardo S. A.; SILVA, A. M. (2017). Desafios para a formação de professores em educação especial e a contribuição do ensino colaborativo. *DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, v. 4, p. 61.
- CARVALHO, Rosita Edler (2004). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação.
- CIPRIANO, Rosana (2010). *A formação de professores de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas*. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília.
- CIPRIANO, Rosana; KELMAN, Celeste A.; LIMA-SALLES, Heloisa M. M (2010). *Formação de professores na educação de surdos. Educação científica, inclusão social e acessibilidade / Org. [por] Paulo Sérgio Bretas de Almeida Salles e Ricardo Gauche*. - Goiânia : Cânone Editorial.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.



REFERÊNCIAS

- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). Formação de Professores – por uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Ed. Porto.
- IMBERNÓN, F. (2001). Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.
- KELMAN, C. A. (2005). Os diferentes papéis do professor intérprete. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES- Rio de Janeiro, n.24, pp. 25-30.
- MIZUKAMI, M.G.N. et al. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. Relatório de Pesquisa 2. FAPESP / Programa Ensino Público.
- _____ (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, EdUFSCAR.
- OLIVEIRA, Anna Augusto Sampaio (2008). Adequações Curriculares na Área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.) Inclusão Escolar: As Contribuições da educação Especial. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: FUNDEPE.
- _____ (2009). Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Org.). Políticas Públicas de Formação de Recursos Humanos em Educação Especial. Londrina: ABPEE, pp. 69-82.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 93-114.



REFERÊNCIAS

- PERRENOUD, P. (2002). A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido (2005). O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre (2016). Contribuições de Paulo Freire para a Formação de Educadores: Fundamentos e Práticas de um Paradigma Contra Hegemônico. Educar em Revista (IMPRESSO), v. 61, pp. 19-35.
- SAVIANI, D. (2002). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35ª ed. Campinas, Autores Associados.
- SCHÖN, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, pp. 78-91.
- SILVA, I. H. A.; ZANON, I. B. (2000). A experimentação no ensino de ciências. in: SCHNETZLER, R. P.; ARAGÃO, R. M. R. Ensino de ciências: fundamentos e abordagens. Campinas: R. Vieira Gráfica e Editora.
- TARDIF, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 8ª ed. Petrópolis: Vozes.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). Concepções de Prática Reflexiva no Ensino e na Formação de Professores. In: ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa.

