

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL CAMINHOS E PRÁTICAS



ORGANIZADORAS

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Stéfani Quevedo de Meneses
Paola Gianotto Braga



GOVERNO
DO ESTADO
Mato Grosso
do Sul

SED

Secretaria de Estado
de Educação



Reinaldo Azambuja Silva
Governador do Estado de Mato Grosso do Sul

Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

Helio Queiroz Daher
Superintendente de Políticas de Educação | SED

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp
Coordenadora de Políticas para a Educação Especial | SED

PRODUÇÃO

Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS

PROJETO

Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP

COORDENAÇÃO

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp

REVISÃO LINGUÍSTICA E ORTOGRÁFICA:

Stéfani Quevedo de Meneses dos Santos

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Cezinha Galhardo - Assessoria de Comunicação – ASSCOM

M433e Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação

Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas / Organizadoras Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS : SED, 2019.

230p. : il. ; 21 x 28cm

ISBN 978-65-88366-00-4

1. Educação especial - MS. 2. Políticas públicas – MS. 3. Políticas educacionais – MS. 4. Direito à educação – legislação - MS. 5. Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP. 6. Superintendência de Políticas Educacionais – SUPED – MS. I. Buytendorp, Adriana Aparecida Burato Marques, org. II. Meneses, Stéfani Quevedo de, org. III. Braga, Paola Gianotto, org. IV. Título.

CDD 371

*Ficha catalográfica elaborada pela Secretaria de Estado de Educação
Todos os textos são de completa responsabilidade de seus respectivos autores*



Direitos Autorais reservados de acordo com a Lei n. 9.610/98

Todo o conteúdo deste livro, exceto onde identificado, está licenciado sob uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), podendo ser reproduzido total ou parcial desde que citada a fonte.



CAMPO GRANDE – MS
2019

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
OS SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADOS PELO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA - CEESPI	11
<i>Janaina de Jesus Fernandes Belato</i>	
RETOMADA DA HISTÓRIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - NUESP NO MATO GROSSO DO SUL: CONTEXTO E ATUAÇÃO	35
<i>Ângela Maria Dias da Silva Janaina de Jesus Fernandes Belato Maria Eutília Marçal dos Reis Zenaide Monteiro Carneiro</i>	
NÚCLEO DE INSERÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO.....	53
<i>Ângela Maria Dias da Silva Franciele Aparecida de Freitas Jéssica Rabelo Nascimento</i>	
O FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO DAS BRINQUEDOTECAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	67
<i>Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil</i>	
ELEMENTOS HISTÓRICOS DA REESTRUTURAÇÃO DO CEADA	79
<i>Rosângela da Costa Pereira Mariano Jussara Linhares Granemann</i>	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA.....	89
<i>Dariane Chita Martins Barcelos</i>	
A AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	97
<i>Carla Cecília Moraes Gonçalves Matilde de Oliveira Batistote Rosana do Rosario Cesar</i>	

A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS ABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	111
<i>Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos</i> <i>Priscilla Basmage Lemos Drulis</i> <i>Janine Azevedo Barthimann Carvalho</i>	
MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	125
<i>Rosemary Nantes Ferreira Martins Barbosa</i> <i>Celi Correa Neres</i>	
OS DESAFIOS DO TRABALHO COM O ESTUDANTE TEA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	141
<i>Stéfani Quevedo de Meneses</i> <i>Paola Gianotto Braga</i>	
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E PRÁTICAS.....	213
<i>Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp</i>	
A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	167
<i>Ângela Maria Dias da Silva</i>	
A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DO BRAILLE ÀS TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS.....	179
<i>José Aparecido da Costa</i> <i>Celi Correa Neres</i>	
SOBRE A COPESP.....	199
AUTORES	203
ANEXOS.....	209

APRESENTAÇÃO

Muitos são os desafios encontrados no cenário sul-mato-grossense para que a Educação Especial proporcione sendas que efetivem a inclusão, porém, evoluções têm se despontado neste aspecto, as quais se notabilizam de forma paulatina. Sabe-se que um quefazer pautado na garantia do direito à educação equânime deverá partir de práticas que possam alterar, mesmo que de forma gradativa, aspectos atitudinais ligados aos contextos enraizados em nossa sociedade.

A presente produção é idealizada pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial - COPESP, vinculada à Superintendência de Políticas Educacionais - SUPED, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a qual objetiva evidenciar os caminhos traçados até aqui, elencando perspectivas históricas da Educação Especial em seu alicerce, com recorte de alguns dispositivos nacionais afunilados à implementação da legislação no Mato Grosso do Sul, que estruturou as práticas de atendimento aos sujeitos que fazem parte dessa seara.

Além de apresentar um registro dos aparatos legais e das práticas inclusivas, bem como os desafios encontrados para sua consolidação e continuidade, esse material vem explicitar os esforços da Secretaria de Estado de Educação do MS, no que se refere à planificação dos direitos à educação preconizando, não apenas o acesso, mas a qualidade da jornada educacional. Tal itinerário necessitará valer-se em vista de conhecimentos significativos ao público da Educação Especial, o qual compõe uma sociedade plural, e como tal necessita de direitos e oportunidades pluralizadas.

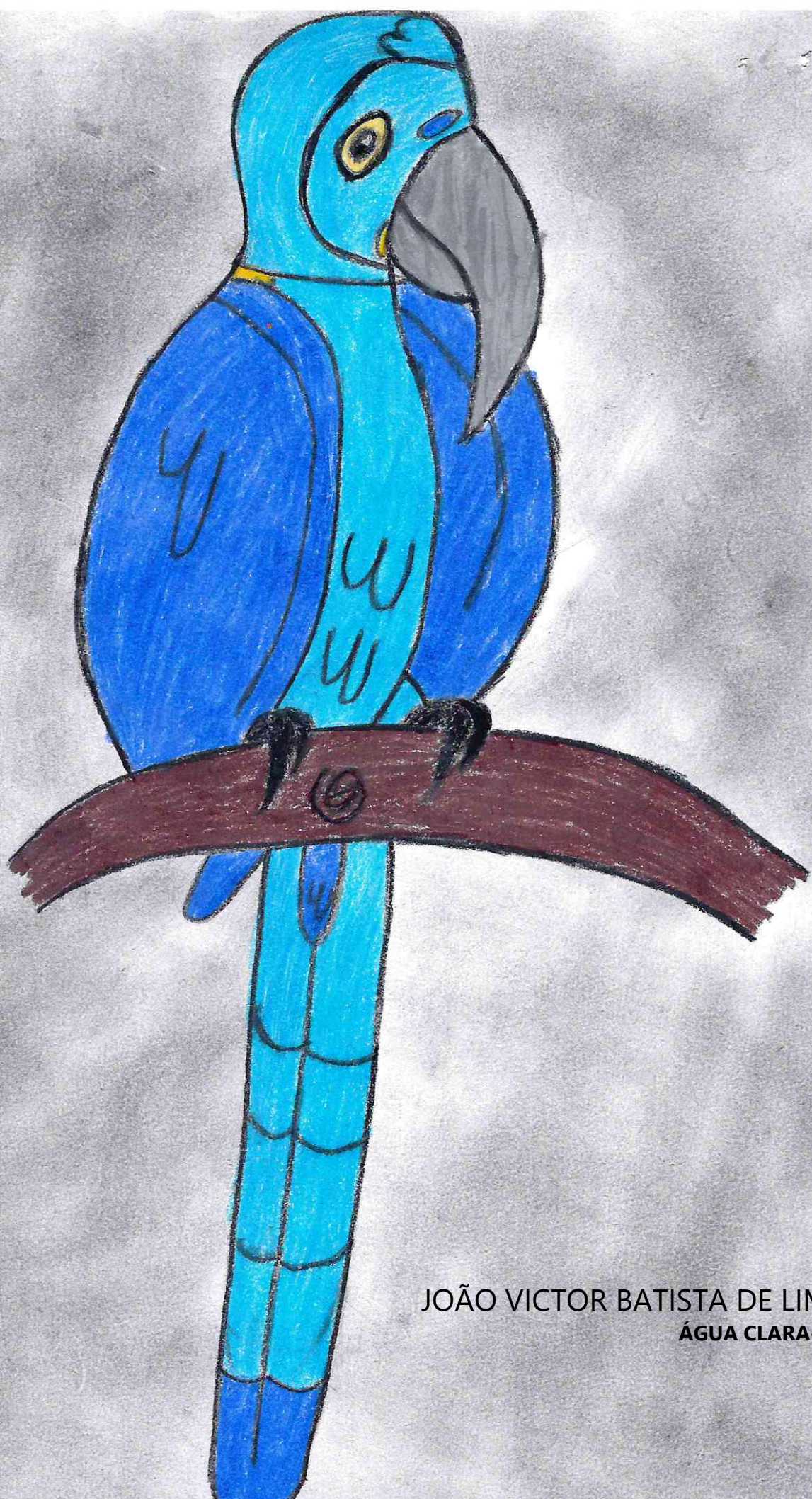
Maria Cecília Amêndola da Mota
Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso Sul







Caminhos e práticas



JOÃO VICTOR BATISTA DE LIMA
ÁGUA CLARA-MS

OS SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR REALIZADOS PELO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA - CEESPI

Janaina de Jesus Fernandes Belato

Intenta-se apresentar a estrutura e organização do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI, seus núcleos e serviços de apoio da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul. O presente artigo parte de uma leitura histórica e constitutiva da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, a organização do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, e seus núcleos, bem como orientações, atribuições e intervenções. Por fim, serão apresentados dois serviços de apoio que, dada a amplitude e alcance, vale registrar especificamente, sendo o professor de apoio especializado e a Sala de Recursos Multifuncional.

Desde a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, passou-se a considerar a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, na medida em que a maior parte da população não apresenta nenhuma característica intrínseca, que não permita tal inclusão, “a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (Declaração de Salamanca, 1994, p.2).

No Brasil, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências foi construído separadamente da educação oferecida à população que não apresentava diferenças ou características explícitas, que a caracterizasse como “anormal”. Dessa forma, a educação especial constitui-se como um campo de atuação específico, muitas vezes, sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de estudantes com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros discentes.

A preocupação em identificar “normais” e “anormais” foi difundida na ciência médico-pedagógica de vários países. Como exemplo dessa preocupação apresenta-se o trecho

de um artigo do italiano Ugo Pizzoli (1863-1934) publicado no Brasil em 1924, em revista da educação da época:

O aspecto externo (atitude geral, a fisionomia, o vestuário, a postura espontânea) caracteriza e revela a condição psicológica da criança [...] O primeiro cuidado do professor será distinguir o typo inteligente normal médio do typo débil de espírito (imbecilidade, deficiências por paradas de desenvolvimento, atrasos, etc.) (PIZZOLI, 1914, p.2).

A perspectiva da integração de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular não é nova. Já na constituição do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1974, a orientação se voltava para a integração:

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados às classes comuns das escolas do ensino regular quando o professor da classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (Brasil, MEC, Cenesp, 1974, p.20).

Os documentos denunciam que apesar da intenção em se promover uma educação integradora, o máximo alcançado era uma realidade ainda de segregação, pois em vários trechos percebemos palavras e citações que nos levam a esse entendimento como: "a menos que existam fortes razões para agir de outra forma"; ou "sempre que suas condições pessoais permitirem"; ou "quando o professor da classe dispuser de orientação...", mostrando que apesar de alguns esforços, sempre há uma situação/ressalva impeditiva.

A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) publicou um importante documento em que se afirma: "Um conceito alargado de Educação Inclusiva pode ser concebido como um princípio e uma orientação geral para fortalecer a educação, com vista a um desenvolvimento sustentável, aprendizagem ao longo da vida para todos e acesso igual de todos os níveis da sociedade às oportunidades de aprendizagem" (UNESCO, 2008).

Nos documentos mais recentes, a educação especial ganha contornos amplificados e inclusivos, apontados nas palavras "alargado, geral, ao longo da vida e todos os níveis". Com isso, a educação especial numa perspectiva inclusiva começa a ser vista e

entendida não só como um direito ou bem-estar da sociedade, para com os indivíduos que antes eram excluídos, mas também como uma necessidade do ser humano, de se sentir pertencente ao grupo e mundo onde está e permanecerá inserido.

Como tem sido realçado por um grande conjunto de autores, a Educação Inclusiva (EI) é uma reforma educacional que abarca um âmbito muito alargado e diferentes níveis de mudanças. Dessa forma, o objetivo da EI não se resume a uma mera mudança curricular ou mesmo a permitir o acesso de estudantes com condições de deficiência à Escola Regular: trata-se de uma reforma bem mais profunda abrangendo os valores e as práticas de todo o sistema educativo, tal como ele é comumente concebido.

Alguns fatores têm sido identificados como sendo essenciais para o desenvolvimento da EI em Escolas Regulares. Booth e Ainscow (2001) apontam as políticas, as práticas e as culturas como aspectos centrais da reforma inclusiva. Quando se vislumbra um cenário de mudança em Educação, há duas questões fundamentais que precisarão ser respondidas: quem serão os agentes, os catalisadores desta mudança? Como esta mudança será gerida e planejada?

A resposta à primeira questão realça o trabalho e o papel do professor. Certamente são importantes a ação e a participação dos decisores políticos, dos líderes da comunidade, das famílias, dos próprios estudantes, enfim, de todas as pessoas que estão ligadas à escola; mas o papel dos professores enquanto profissionais dotados de uma assinalável autonomia e possibilidade de opção é fundamental. Os professores não são “funcionários”, no sentido de um profissional inserido numa cadeia hierárquica e burocrática e que tem de seguir instruções precisas e estritas. Os professores não podem também ser encarados como “técnicos”, no sentido em que eles não se movimentam numa profissão que exerce uma prática inquestionável, resolvendo por intermédio de metodologias claras os problemas com os quais se deparam. A profissão de professor é bem mais complexa e global: na verdade, trata-se de lidar com a gestão de um currículo, o que implica uma multiplicidade de opções e caminhos possíveis.

Existe um grande consenso sobre a necessidade de investir na formação de professores para que se possam desenvolver modelos inclusivos na Educação. A Educação Inclusiva deve ser entendida como uma reforma educacional que, para se realizar, necessita que os professores sejam formados em modelos de ensino e comunicação diferentes dos modelos tradicionais.

Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos.

Como afirmam os autores anteriormente citados: "A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma vez que a aplicação de regras exige menos competência do que a construção de estratégias" (2003, p. 61).

RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DE MATO GROSSO DO SUL E A ORGANIZAÇÃO DO CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA – CEESPI

Com o objetivo de vislumbrar as ações e políticas organizacionais da estrutura que sustenta a efetivação da educação especial na perspectiva inclusiva no estado de Mato Grosso do Sul, aqui daremos início a apresentação do trabalho desenvolvido pelo Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI, com relato da organização e serviços prestados pelo mesmo, mas antes um breve histórico.

A Educação Especial iniciou-se oficialmente em Mato Grosso do Sul, a partir de 1981, por meio do Decreto nº 1231, de 23 de agosto de 1981, que criou o Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social - CRAMPS, composto por duas equipes multidisciplinares: o Serviço de Atendimento Precoce - SEAPRE e o Serviço de Atendimento aos Distúrbios de Aprendizagem - SEDEA. Paralelamente, foi criada a Diretoria de Educação Especial. Essa Diretoria tinha como objetivo a implementação da política de educação especial no estado. A mesma estabeleceu suas normas de atuação, guiando-se pelos parâmetros apresentados pelo Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, órgão nacional, surgido em 1973 que orientava toda a Educação Especial no país.

Em 26 de março de 1982, o Conselho Estadual de Educação fixou normas de funcionamento dos serviços especializados da Educação Especial, por meio da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 261/82. No dia 10 de outubro de 1986, a Secretaria de Educação estabeleceu normas e orientações sobre a criação, o funcionamento, o acompanhamento e o controle das classes especiais, modalidade da educação especial, prevalente no estado nessa época, por meio da Resolução 001/86. Naquele momento, a Diretoria de Educação Especial concluiu haver falhas no trabalho desenvolvido e propôs uma nova estruturação, formada por três núcleos: deficiência mental, auditiva e visual; de implementação de atendimento especializado para deficiência física, superdotados e problemas de conduta.

De modo geral, nesse período, a ênfase da educação especial recaía ao apoio para entidades que atendiam “excepcionais”, termo utilizado na época às pessoas com deficiência. Os atendimentos eram efetivados em instituições especiais e em classes especiais, vinculadas ao setor público, mais especificamente no sistema estadual.

Com as mudanças de propostas e políticas, tanto para educação, quanto governamental, mudam-se também as perspectivas para Educação Especial, cria-se o Centro Sul Mato-grossense de Educação Especial - CEDESP, em 25 de abril de 1989, com função de “oferecer diagnóstico, atendimento psicopedagógico, ensino e pesquisa, educação para o trabalho aos portadores de deficiência, superdotados e problemas de condutas” (Mato Grosso do Sul, Decreto 5.078/89).

Sua implantação ocorreu dada a necessidade de efetivação de diagnósticos mais precisos que possibilitassem um atendimento de qualidade aos educandos. Para tanto, criou-se uma estrutura com clientela definida, organização de atendimentos, programas e planejamentos para atendê-los desde a estimulação precoce, educação pré-escolar, escolarização (1ª série e profissionalização).

Em 1991, surge a série: “Políticas Educacionais: uma proposta de Educação para Mato Grosso do Sul”. Em seu quarto volume, contemplava as Diretrizes Gerais para o Ensino do Portador de Necessidades Especiais.

Com essas diretrizes, mais uma vez mudam-se os paradigmas. Por volta dos anos 90, começa o movimento de inclusão em nosso país, baseada em movimentos internacionais do qual o Brasil foi signatário, e, assim acaba sendo extinta a Diretoria de Educação Especial. Nas diretrizes previa-se um atendimento descentralizado, a educação especial deveria ser promovida dentro da educação geral.

A partir da década de 90, a Secretaria de Estado de Educação implantou por intermédio do Decreto n. 6.064, de 19 de agosto de 1991, em Campo Grande e em mais treze municípios do estado, as Unidades Interdisciplinares de Apoio Psicopedagógico - UIAP. Essas unidades tinham como objetivo prestar apoio educacional às escolas da rede estadual de ensino, descentralizando o atendimento.

O quadro de pessoal foi formado por uma equipe técnica com profissionais da educação e saúde que se responsabilizavam na escola pelo diagnóstico e pelo acompanhamento do alunado PNE (portador de necessidades especiais). Foram criados também os serviços de apoio especializado como: Salas de Recursos Multifuncionais, Centro de Convivência e Desenvolvimento de Talentos (CCDT), Classes Hospitalares e Ensino Itinerante.

No ano de 1992, foram elaboradas as Diretrizes Gerais para o Ensino de Portadores de Necessidades Especiais, tendo como referência metodológica, a abordagem sócio-histórica, partindo do pressuposto da valorização dos bens produzidos pelo homem ao longo dos tempos, as avaliações e as intervenções pedagógicas deveriam considerar os referenciais culturais trazidos pelo estudante.

A partir das alterações nas Diretrizes Gerais, ficou estabelecido que as atribuições da Educação Especial se desenvolvessem, além do acompanhamento sistemático aos professores do ensino comum e Salas Recursos Multifuncionais, uma vez que também apresenta esforços para a capacitação em serviço dos responsáveis pelo atendimento dos estudantes na escola.

No ano de 1994, ocorreu uma reestruturação nas UIAPs, por meio do Decreto nº 7.829, de 16 de junho de 1994, sendo que na nova organização descentralizaram as ações e estabeleceram novos objetivos, com atendimento sistematizado a todas as escolas estaduais, viabilizando a integração para a garantia de escolaridade dos estudantes (PNE).

Em 1997, foi criado o Centro Integrado de Educação Especial (CIEESP), em substituição às UIAPs, por meio do Decreto nº 8.782, de 12 de março de 1997, com o objetivo de “identificar, acompanhar e encaminhar os estudantes a setores especializados”, tanto para o próprio Centro, como para outros serviços oferecidos por instituições especializadas.

O CIEESP foi estruturado em três Diretorias: Administrativa, Pedagógica e de Extensão, com uma secretaria geral e nove coordenadorias, contando ainda com quatro núcleos de atendimentos: Psicológico, Fonoaudiológico, Fisioterápico e Assistência Social.

Outro marco importante ocorrido em 1997 foi à elaboração da Deliberação do Conselho Estadual de Educação n. 4827/97 que substituiu a anterior 26/82. Nesse dispositivo, o Conselho Estadual de Educação determinou normas para a educação de estudantes com necessidades educacionais especiais que passou a ser oferecida também nas classes do ensino comum.

Com o Decreto nº 9.404, de 11 de março de 1999 (D.O nº. 4976, de 12 de março de 1999), foram criadas 77 Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais – UIAPs, desta vez, em substituição ao CIEESP. Estas Unidades tiveram como objetivo principal desenvolver a política de inclusão dos estudantes com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços.

O município de Campo Grande contou com equipes técnicas, uma estrutura diferenciada dos demais em função do quantitativo de escolas a serem atendidas. Sua estrutura administrativa ficou a cargo das escolas da rede estadual de ensino e, pedagogicamente, à Superintendência de Educação.

A Unidade de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais de Campo Grande, vinculada à Superintendência de Educação, teve quadro próprio e contou com uma equipe técnica constituída de professores e técnicos em assuntos educacionais, principalmente, pedagogos e psicólogos. A equipe administrativa era constituída por um diretor, um coordenador, um assistente de administração e auxiliar de serviços diversos.

Outro marco na história da Educação Especial no Estado ocorreu com a criação dos Núcleos de Educação Especial – NUESPs, em substituição às Unidades de Apoio à Inclusão do Portador de Necessidades Especiais, em todos os municípios, conforme Decreto nº 12.170, de 24 de outubro de 2006 e sua organização prevista na Resolução/SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011. Esses Núcleos estavam vinculados pedagogicamente à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, cujo objetivo era articulação e desenvolvimento das políticas de educação especial emanadas da Secretaria de Estado de Educação. Administrativamente, os NUESPs ficaram vinculados à Coordenadoria de

Educação Especial na capital, e nos municípios do interior, o vínculo ocorria por intermédio de uma unidade escolar do próprio município.

O Núcleo de Educação Especial na capital funcionou nas dependências da Escola Estadual Hércules Maymone e contava com Coordenador Pedagógico, equipe de estudos e funcionários administrativos. Era composto por 42 técnicos que realizavam avaliação e acompanhamento de estudantes especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

A Secretaria de Estado de Educação criou o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, em 03 de abril de 2009, sob o decreto estadual nº 12.737/2009 e regulamentou seu funcionamento por intermédio da Resolução nº 2.505, de 28 de dezembro de 2011, o qual era vinculado diretamente à Coordenadoria de Educação Especial - COESP. Este Centro foi criado com a finalidade de prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva. Em 21 de outubro de 2011, por meio do Decreto n. 13.281, publicado no Diário Oficial n. 8.055, Coordenadoria de Educação Especial – COESP mudou sua nomenclatura para Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP, vinculada atualmente à Superintendência de Políticas Educacionais, da Secretaria de Estado de Educação de MS.

O CEESPI em sua organização inicial contava com dois núcleos específicos, dentre eles: o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS e o Núcleo de Educação Especial – NUESP. O CEESPI passou por reorganização, até mesmo porque as demandas existentes em 2009 são diferentes das atuais, em decorrência da amplitude que o trabalho desenvolvido tomou. Hodiernamente o CEESPI conta com: Núcleo de Educação Especial – NUESP, Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, Núcleo de Acompanhamento Especializado, Núcleo da Classe Hospitalar, Núcleo de Apoio à Família e Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, regulamentado no Decreto Estadual nº 14.787 de 24 de julho de 2017.

A Educação Especial, sob a perspectiva da inclusão, tem o objetivo de incluir com qualidade os estudantes com deficiência no ambiente escolar; nesse sentido, não é uma tarefa fácil. Atender diferentes necessidades de estudantes matriculados na rede pública de ensino de forma responsável é, certamente, um dos maiores desafios da inclusão que a escola tem a enfrentar. Por isso, o CEESPI tem uma estrutura tão ampla na perspectiva de atender diversas demandas escolares, por meio de seus núcleos,

favorecendo o processo de inclusão dos estudantes ao longo do seu percurso escolar. Ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS compete identificar, atender e oferecer apoio pedagógico aos estudantes com altas habilidades/superdotação, orientar as famílias e responsáveis e promover estudos e formação continuada. Além dessas atribuições, o NAAHS tem seu trabalho voltado para a oferta do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, trabalhando de forma suplementar ao currículo proposto na escola onde o estudante está matriculado. Concluem-se as explicações acerca deste Núcleo, pois o mesmo passou a ser um Centro específico de atendimento aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação em 24 de julho de 2017 pelo Decreto Estadual nº 14.786 que cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS e devido à dimensão tema terá um capítulo à parte no livro.

O Núcleo de Educação Especial - NUESP tem como objetivo desenvolver a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, assim como promover articulação necessária para o desenvolvimento das práticas educacionais inclusivas dos estudantes público da educação especial. Dentro do contexto escolar, todas as atividades inerentes à educação especial passam pela articulação entre o gestor e os técnicos do NUESP, que indicarão as possibilidades mais adequadas frente às necessidades do estudante da educação especial, sendo fundamental o contato entre a coordenação pedagógica, gestor, secretaria da escola e docentes da instituição escolar junto ao técnico do NUESP. Assim o NUESP é um Núcleo que tem uma dimensão de trabalho e organização que requer um capítulo à parte neste livro, por isso, daremos continuidade à descrição dos demais Núcleos e serviços oferecidos pelo CEESPI.

NÚCLEO DE INSERÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146 de 06 de Julho de 2015, traz em seu capítulo quatro, o direito à educação, e no artigo 28 fica estabelecido que ao poder público incumbe assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência”.

Ainda de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência em seu capítulo seis, que trata do direito ao trabalho, está previsto que a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; que as pessoas jurídicas de direito público, privado ou de qualquer natureza, são obrigadas a garantir ambientes de trabalho acessíveis e inclusivos; que a pessoa com deficiência tem direito, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, bem como condições justas e favoráveis de trabalho, incluindo igual remuneração por trabalho de mesmo valor. Com isso, o Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, tem como objetivo inserir, acompanhar e dar suporte à pessoa com deficiência, a partir de 16 anos de idade, matriculada na rede estadual de ensino, no mercado de trabalho.

O trabalho desempenhado pela equipe do Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, ainda fundamenta-se em outros artigos e parágrafos do Estatuto da Pessoa com Deficiência prescrevendo que: “É vedada restrição ao trabalho da pessoa com deficiência e qualquer discriminação em razão de sua condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, admissão, exames admissionais e periódicos, permanência no emprego, ascensão profissional e reabilitação profissional, bem como exigência de aptidão plena. A pessoa com deficiência tem direito à participação e ao acesso a cursos, treinamentos, educação continuada, planos de carreira, promoções, bonificações e incentivos profissionais oferecidos pelo empregador, em igualdade de oportunidades com os demais empregados. É garantida aos trabalhadores com deficiência acessibilidade em cursos de formação e de capacitação. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego, promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho”.

Esta mesma Lei continua em seu capítulo seis o direito ao trabalho, sendo que no artigo 37, incisos II, III, IV, V, VI e VII estão previstos, a provisão de suportes individualizados que atendam as necessidades específicas da pessoa com deficiência, inclusive a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, de agente facilitador e de apoio no ambiente de trabalho; o respeito ao perfil vocacional e ao interesse da pessoa com deficiência apoiada; a oferta de aconselhamento e de apoio aos empregadores, com vistas à definição de estratégias de inclusão e de superação de barreiras, inclusive atitudinais; a realização de avaliações periódicas; a articulação intersetorial das políticas públicas; a possibilidade de participação de organizações da sociedade civil.

Baseado nas disposições da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e por se tratar da inserção no mercado de trabalho de estudantes com deficiência, a partir dos dezesseis anos, esse processo deve ser visto e conduzido com organização e sistematização da equipe envolvida, pois as empresas empregadoras nem sempre estão preparadas para lidar com o estudante e tudo que envolve sua condição de deficiência, para isso, o Núcleo presta apoio tanto aos empregadores quanto aos estudantes em todas as etapas da inserção e acompanhamento no mercado de trabalho.

Diariamente, a equipe do Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho faz contato via telefone, também por intermédio, de outros meios de comunicação ou pessoalmente com o RH de empresas, que poderão ofertar vagas para inclusão da pessoa com deficiência. As empresas também procuram o Núcleo e sinalizam o interesse. Neste contato com a empresa, o Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, procura saber o número de vagas ofertadas para pessoa com deficiência, qual o perfil de trabalho solicitado para a vaga, qual o horário do expediente, qual o salário estabelecido, entre outros direitos, deveres e benefícios. A partir destas informações, busca-se no cadastro reserva os estudantes que tenham o perfil dessa empresa para realizar a inserção no mercado de trabalho.

A coleta de dados para gerar o cadastro de reserva designado aos estudantes com deficiência que tenham interesse em atuar no mercado de trabalho inicia-se primeiramente com o apoio dos técnicos do NUESP (Núcleo de Educação Especial), que encaminham uma lista com os dados dos estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, com idade a partir de dezesseis anos e que tenham perfil e/ou interesse em participar das formações e cursos promovidos por este Núcleo. Além do contato via telefone com as escolas e as famílias, o Núcleo também divulga o trabalho de várias formas, encaminhando e-mail para as escolas no início do período letivo, informando as atividades do núcleo, realiza visitas às escolas divulgando o trabalho para a equipe gestora e pedagógica, além de agendar e participar de reuniões com familiares, também se envolve nas reuniões promovidas pelo Núcleo de Apoio à Família, favorecendo a divulgação do trabalho junto aos pais dos estudantes, público da educação especial.

Após o primeiro contato com a família e reunião geral com os pais ou responsáveis, é efetivada a matrícula do estudante nas formações e/ou cursos promovidos para inserção no mercado de trabalho. Com o término da formação, os estudantes passam a fazer parte do cadastro reserva do Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa

com Deficiência no Mercado de Trabalho, conforme as demandas das empresas surgem, este Núcleo faz os devidos encaminhamentos. O Núcleo acompanha desde a entrevista, contratação e os três primeiros meses de experiência para efetivação do trabalho, sempre que a empresa ou empregado sentirem necessidade da intermediação deste Núcleo para esclarecimentos ou auxiliar a dirimir situações diversas referentes à relação de trabalho, é efetivado um agendamento com a empresa e funcionário, numa reunião com as chefias imediatas para intermediação e alcance da melhor solução. Quando se trata de inserção no mercado de trabalho da pessoa com surdez, este é acompanhado durante todo o processo por um Tradutor Intérprete de Libras do Núcleo.

NÚCLEO DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO

O CEESPI também conta com uma equipe multiprofissional com fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e psicologia, todos com formação também na área da Educação, os quais desenvolvem atividades junto às escolas da Rede Estadual de Ensino. Essa equipe compõe o Núcleo de Avaliação e Acompanhamento Especializado – NAE, e trabalha sempre em parceria direta com o NUESP. O atendimento da equipe multiprofissional juntamente com o NUESP tem como objetivo, realizar avaliações e orientações específicas, por área de atuação, nas escolas da Rede Estadual de Ensino, e quando necessário, atender solicitação dos demais centros da Educação Especial que compõem os serviços de apoio da Educação Especial no Estado.

NÚCLEO DA CLASSE HOSPITALAR

A Classe Hospitalar é um serviço educacional e pedagógico, também vinculado ao CEESPI, que funciona em hospitais conveniados com a Secretaria de Estado de Educação, em consonância com as leis existentes e tem como objetivo promover a aprendizagem da criança e do adolescente, da Educação Infantil ao Ensino Médio, que estejam impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique em internação hospitalar ou atendimento ambulatorial sistemático.

O serviço de Atendimento em Ambiente Hospitalar é oferecido aos discentes matriculados no sistema de ensino das redes municipal, estadual e particular, além do educando oriundo de instituições especializadas. O atendimento da Classe Hospitalar é executado por profissionais da educação que realizam suas atividades em: brinquedotecas, salas pedagógicas, leitos, isolamentos, terapia intensiva (hemodiálise, quimioterapia); centro de terapia intensiva e unidade de terapia intensiva.

O Núcleo da Classe Hospitalar tem por objetivo atender aos amparos legais que asseguram ao estudante o acesso às atividades escolares durante o período de tratamento (clínico) e em caso de internação hospitalar; promover as flexibilizações curriculares pertinentes às condições do estudante frente às suas restrições físicas, como também de suas demandas psicológicas decorrentes da própria dinâmica do tratamento a que está sendo submetido e das implicações de seus efeitos colaterais. Também assume o papel de assegurar apoios pedagógicos necessários ao processo de ensino-aprendizagem na realização das atividades escolares desenvolvidas no contexto do ambiente hospitalar, bem como garantir a relação com o currículo formal do estudante proposto em sua escola de origem.

NÚCLEO DE APOIO À FAMÍLIA

Considerando que escola e família desempenham papel de grande importância na formação do indivíduo e que o envolvimento parental potencializa e tem maior impacto na qualidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência, ressalta-se a importância do trabalho do Núcleo de Apoio à Família, pois este desenvolve ações diretas na escola, com reuniões envolvendo toda a equipe escolar e pais de estudantes com deficiência, abrangendo diferentes temáticas, entre elas o papel da família no desenvolvimento dos estudantes com deficiência, afetividade na família, limites necessários, atribuições dos envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência, inserção no contexto social geral e tolerância, aceitação, rejeição e autoestima. Também é objetivo de trabalho do Núcleo de Apoio à Família favorecer a relação de pais e filhos colaborando preventivamente para relações conflituosas, esclarecer junto à família e escola, o papel de cada personagem no contexto de inclusão escolar e social (trabalho), especialmente no que tange as responsabilidades e atribuições de todos os envolvidos e favorecer a convivência e relação entre família e escola, buscando constituir um espaço acolhedor e parceiro que os levem à reflexão e conscientização melhorando a participação dos pais na comunidade escolar.

NÚCLEO DA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

O Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico nasceu da necessidade de se organizar o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional, pois até o ano de 2016 havia na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, aproximadamente mil e cem estudantes matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cadastrados como Deficientes Intelectuais. No entanto, muitos desses possuíam apenas dificuldades na aquisição do sistema de escrita alfabética ou diagnóstico de transtornos funcionais específicos, e mesmo sem nenhuma comprovação da deficiência, eram inadequadamente considerados públicos da

Educação Especial. Com isso, as Salas de Recursos Multifuncionais ficavam superlotadas de estudantes que não eram o público previsto e os estudantes com transtornos funcionais específicos de aprendizagem eram considerados pessoas com deficiência, não recebendo o atendimento adequado para sua condição.

Diante desta situação, em 2017 ocorreu a implantação das Salas de Apoio Pedagógico em substituição às brinquedotecas já existentes, atendendo estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia ou com múltiplas repetências (considerando pelo menos dois anos de reprovação). Os atendimentos realizados nessas salas têm caráter provisório, considerando que os estudantes podem desenvolver-se resignificando e aprimorando a aprendizagem acadêmica, por meio do atendimento direcionado a sua respectiva dificuldade. Ademais, ao ser constatado o avanço na aprendizagem o estudante é dispensado do atendimento. A Sala de Apoio Pedagógico tem por objetivos oportunizar aos estudantes matriculados no Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano, apoio pedagógico que objetive minimizar o fracasso escolar, melhorando o contexto educacional e acadêmico dos estudantes com dificuldades de aprendizagem/ transtornos funcionais, buscando alternativas para superar as dificuldades na aquisição do sistema de escrita alfabética e garantir atendimento para estudantes com dificuldade de aprendizagem, que almejam a superação das mesmas, bem como contribuir para o fortalecimento de sua identidade, já que grande parte é considerada erroneamente como deficiente.

Além de todos os serviços prestados pelos Núcleos que compõem o CEESPI, a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul ainda conta com outros quatro Centros sendo eles: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/MS, Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP-DV/ MS, Centro de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA e o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA e o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS, todos atuando de forma articulada com a política estadual de Educação Especial emanada pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial - COPESP/SUPED/SED.

DOIS DOS SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ACOMPANHADOS PELO CEESPI

Antes mesmo de discorrer sobre os serviços de apoio da Educação Especial acompanhados pelo CEESPI há a necessidade de se esclarecer que, o que define o serviço, tipo, modalidade, intensidade e provisoriedade do serviço de apoio ao estudante público da Educação Especial não é seu diagnóstico e sim as características individuais de estudante.

Um serviço de apoio que tem grande destaque é prestado pelo Profissional de Apoio Especializado em ambiente escolar ou domiciliar. Esse serviço deve ser compreendido a luz do conceito de adaptação razoável que, de acordo com o art. 2º da CDPD (ONU, 2006), são:

[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 2006).

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social. Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes.

Ressalva feita que no Estado de Mato Grosso do Sul, há a orientação de que esse profissional de apoio apresenta-se na figura de um professor especialista em Educação Especial quando além das questões que envolvem atividades da vida diária, faz-se necessária intervenção pedagógica constante em sala de aula para o desempenho integral do estudante público da Educação Especial no contexto escolar.

Sempre que um estudante com deficiência intelectual, sensorial e motora e/ou múltiplas se matricula numa escola da Rede Estadual de Ensino na capital, a equipe

escolar entra em contato com o técnico do NUESP, o qual encaminha o estudante para um ou mais serviços de apoio da Educação Especial, sendo estes: Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional - SRM e professor de apoio especializado em ambiente escolar/domiciliar. Como foi esclarecido anteriormente, dependendo do serviço de apoio o técnico do NUESP efetiva articulação com os demais Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial.

Para que o NUESP solicite professor de apoio especializado para um estudante com deficiência (estudantes com deficiência – aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial) este primeiro faz observações em diversos espaços escolares e situações de aprendizagem. Observa o estudante em sala de aula verificando sua interação com grupo, onde se senta, como ocorre a atenção por parte do professor, caderno de atividades, se há necessidade de recursos de Tecnologia Assistiva. Observa o estudante na quadra, pátio e intervalo, sala de recursos multifuncionais e demais ambientes para verificar autonomia frente às atividades de vida diária. Conversa com professores, coordenação pedagógica e família, para levantar informações, fazer orientações e/ou encaminhamentos. A partir daí, o técnico pode perceber a real necessidade do estudante frente às demandas escolares e eleger o serviço do professor de apoio em ambiente escolar. A partir do momento que se entende que o estudante precisa ser apoiado por um professor, este é escolhido através de um banco de currículos, posteriormente há entrevista e verifica-se a experiência e perfil de trabalho do profissional, além de sua formação. A partir daí a equipe emite parecer e direciona o profissional para atender o estudante.

O professor de apoio especializado tem diversas atribuições entre elas: atuar na sala de aula para viabilizar o acesso dos estudantes aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, assim como a disponibilização de recursos de acessibilidade, quando necessários; planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada em sala de aula, vislumbrando sempre o trabalho colaborativo/bidocência; identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos de acessibilidade, considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial; elaborar e executar o plano educacional individualizado, em que deverá conter as necessidades específicas dos estudantes e previsão de tempo para execução do plano de intervenção; promover a interação e a integração dos estudantes na sala de aula e nos diferentes espaços escolares; registrar o processo de aprendizagem dos estudantes por meio de notações das intervenções realizadas e os resultados alcançados pelo educando, para subsidiar o professor

regente no processo avaliativo, durante o período letivo; manter atualizados os instrumentos de registros orientados pela equipe técnica da Educação Especial, visando a organização e otimização do trabalho; participar das reuniões pedagógicas, reunião de pais e mestres acompanhando o professor regente, conselho de classe e, sempre que possível, do planejamento com o professor regente, a fim de que haja a troca de informações necessárias para o desempenho do estudante Também tem a incumbência de auxiliar na higiene, alimentação e mobilidade dentro do contexto escolar, sempre incentivando e favorecendo a autonomia do estudante na falta do assistente de inclusão escolar; como também deverá participar dos encontros de formação continuada oferecidos pela COPESP/SUPED/SED e seus centros.

O trabalho colaborativo ou a bidocência é fundamental para que realmente aconteça a inclusão escolar, já que o ensino colaborativo “consiste numa parceria entre os professores de educação regular e os professores de educação especial, na qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar os procedimentos de ensino a um grupo heterogêneo de estudantes” (Ferreira et al., 2007, p. 1).

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os estudantes estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico e do superior. Sem substituir nenhum desses níveis, a integração entre ambas não deverá descaracterizar o que é próprio de cada uma delas, estabelecendo um espaço de intersecção de competências resguardado pelos limites de atuação que as especifica.

Há ainda certa dificuldade de se articular serviços dentro da escola. O que se entende equivocadamente por articulação entre a Educação Especial e a escola comum tem descaracterizado a interlocução entre ambas. Na perspectiva da educação inclusiva, os professores itinerantes, o reforço escolar e outras ações não constituem formas de articulação, mas uma justaposição de serviços, que continua incidindo sobre a fragmentação entre a Educação Especial e o ensino comum.

Ora, se o professor especializado, ao participar do processo de ensino em conjunto com o professor do ensino regular, demonstra na prática, que esses estudantes devem ser encarados, somente a partir de suas necessidades específicas, contribui para que sejam considerados, sempre como estudantes diferentes dos demais, como se esses “demais” constituíssem um grupo homogêneo e com dificuldades completamente diferentes.

Para que o professor especializado possa se constituir em agente de qualificação do ensino, é preciso possuir competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente e não só voltado para as dificuldades específicas do alunado sob sua responsabilidade. Por isso, a importância do acompanhamento da equipe da Educação Especial frente ao trabalho desenvolvido na escola com os estudantes.

O último serviço descrito, mas não menos importante, pelo contrário, é o Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas e Centros de Atendimento Educacional Especializado. Todo estudante público da Educação Especial deve ser encaminhado para esse atendimento. O AEE é parte integrante do processo educacional e tem como função complementar ou suplementar a formação do educando por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Além do AEE ofertado nas escolas da Rede Estadual de Ensino, os Centros têm ofertado o AEE atendendo de forma mais específica o alunado, assim que um estudante com deficiência é matriculado numa escola estadual, este é prioritariamente encaminhado por um técnico do NUESP para participar do AEE, sendo no contraturno e não substitutivo ao ensino comum, podendo frequentar na mesma escola ou numa unidade mais próxima.

O professor do AEE tem entre suas atribuições: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos discentes da educação especial; realizar o estudo de caso dos estudantes público da educação especial; elaborar e executar o plano educacional individualizado, que deverá conter as necessidades específicas do estudante e previsão de tempo para execução do plano de intervenção; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, e em outros ambientes da instituição de ensino; organizar o atendimento do educando na sala de recursos multifuncionais, quanto ao número e modalidade; acompanhar a funcionalidade e estabelecer redes de apoio intersetoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; ensinar o uso dos recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e a família, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades da instituição

de ensino; participar dos Conselhos de Classe na perspectiva de socializar os avanços dos estudantes atendidos, bem como a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas, recursos e conteúdos para os estudantes no contexto geral da turma.

O TRABALHO DO CEESPI NA FORMAÇÃO CONTINUADA

O Centro Estadual de Educação Especial Inclusiva em Campo Grande/MS tem proporcionado um intenso calendário de formações para toda equipe técnica do Centro e para os professores especializados que atuam nos serviços de apoio da Educação Especial e que são pedagogicamente vinculados ao CEESPI. Após a participação destes técnicos e professores que atuam nos serviços de apoio da Educação Especial, sendo professores de apoio especializados e professores que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais, estes passam a ser multiplicadores das diretrizes educacionais, na perspectiva de inclusão escolar emanadas pela Secretaria de Estado de Educação. No interior do Estado essa mesma formação é oferecida aos técnicos do NUESP na modalidade de Educação à Distância – EAD, assim estes também passam a ser multiplicadores das diretrizes educacionais na perspectiva de inclusão escolar emanadas pela Secretaria de Estado de Educação nos municípios de atuação.

Os temas trabalhados em cada encontro de formação foram os seguintes: Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e Ensino Colaborativo (Registro do PEI e atribuições dos professores de apoio especializado); Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e o uso dos recursos de Tecnologia Assistiva e Comunicação Aumentativa e Alternativa no contexto escolar; Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e o desafio do trabalho pedagógico no atendimento aos estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e deficiências múltiplas. Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e o desafio do trabalho pedagógico no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, síndrome de down e outras síndromes; Avaliação do processo de aprendizagem do estudante com deficiência.

Para todos os encontros foram realizadas atividades avaliativas de cada tema sendo assim distribuídas:

- 1- Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e Ensino Colaborativo (Registro do PEI e atribuições dos professores de apoio especializados): foi solicitado um texto dissertativo sobre a práxis pedagógica referendado no material disponibilizado.

- 2- Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e o uso dos recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa no contexto escolar: a partir do material oferecido no encontro houve fórum de discussão para esclarecimento de dúvidas e/ou debates.
- 3- Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e o desafio do trabalho pedagógico no atendimento aos estudantes com deficiência física, paralisia cerebral e deficiências múltiplas: neste tópico foi disponibilizado um estudo de caso (primeiro nível do PEI) de estudante com paralisia cerebral e solicitado um roteiro de trabalho pedagógico (segundo nível do PEI), onde os participantes redigiram contemplando as características do estudante em questão, utilizando dos recursos de tecnologia assistiva de acordo com os objetivos dentro do contexto escolar, estratégias, métodos de avaliação e tempo adequados pertinentes.
- 4- Perspectivas Educacionais sobre Plano Educacional Individualizado – PEI e o desafio do trabalho pedagógico no atendimento aos estudantes com deficiência intelectual, síndrome de down e outras síndromes: neste tópico foi disponibilizado um estudo de caso (primeiro nível do PEI) de estudante com deficiência intelectual e solicitado que o professor cursista selecione um conteúdo de uma disciplina e realize as adequações pertinentes ao atendimento do estudante com deficiência intelectual citado no relatório inicial. Este deve contemplar as características do estudante nas adequações da atividade, não se esquecendo do direito do estudante em ter acesso ao conhecimento historicamente construído e transmitido pela escola, assim como da interdisciplinaridade, em que o estudante desenvolve habilidades escolares que ainda se encontra em defasagem. É importante garantir que na atividade conste o conteúdo da disciplina oferecido de forma comum para toda turma e em seguida as adequações para o estudante com deficiência intelectual.
- 5- Avaliação do processo de aprendizagem do estudante com deficiência: neste tópico foi solicitado um relatório final, podendo ser bimestral, do estudante atendido pelo professor cursista. Esse relatório refere-se ao terceiro nível do PEI e os técnicos do NUESP e professores das Salas de Recursos Multifuncionais selecionam um estudante público da Educação Especial, não acompanhado por professor de apoio especializado para apresentar o relatório.

Essa formação é ao longo do ano reproduzida pelos próprios técnicos do NUESP nas escolas da Rede Estadual de Campo Grande, orientando, alinhando, direcionando, referendando o trabalho da equipe da Educação Especial no contexto escolar, especialmente a perspectiva de bidocência, tanto almejada pelos participantes.

ANEXO I - FORMULÁRIOS PARA ELABORAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO – PEI.

CONSIDERAÇÕES

Percebe-se pela quantidade e qualidade dos serviços oferecidos aos estudantes, familiares, professores e equipe escolar o quanto a Educação Especial Inclusiva avançou e continuará avançando no Estado de Mato Grosso do Sul. Muitos desafios ainda vão surgir, muito além das barreiras arquitetônicas perpassando pelas barreiras atitudinais, contudo os serviços estão consolidados e fortalecidos, a política de inclusão está sendo efetivada de forma consciente, coerente, consistente e sistematicamente, de modo que o planejamento e objetivos das ações estão fundamentados numa perspectiva de inclusão para o longo da vida e as estratégias estão sendo organizadas para a real efetivação.

REFERÊNCIAS

BUENO, J.G.S. *Crianças com necessidades Educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*, Revista Brasileira de Educação Especial 5.

<http://www.abpee.net/>

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. *Guia de atendimento*. Brasília, 2013, 7p. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Florianópolis: *Revista Brasileira de Educação*, 2013.

GATTI, B.A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Campinas, 2010.

Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*. Piracicaba: Comunicações, 2003.

KASSAR, M.C.M. *Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*. Educar em Revista, n.41. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução/SED 2505 de 28 de dezembro de 2011, *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, MS, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Deliberação CEE/MS N. 7828, de 30 de maio de 2005, *Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul*, Campo Grande, MS, 2005.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. *Formação de Professores e Inclusão: como*. Educar em Revista, n.41. Curitiba: Editora UFPR, 2011.



ANDRÉ P. R. DOS SANTOS
AQUIDAUANA-MS

RETOMADA DA HISTÓRIA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - NUESP NO MATO GROSSO DO SUL: CONTEXTO E ATUAÇÃO

Ângela Maria Dias da Silva

Janaina de Jesus Fernandes Belato

Maria Eutília Marçal dos Reis

Zenaide Monteiro Carneiro

Objetiva-se descrever a práxis nas Escolas da Rede do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como a trajetória sócio-histórica das políticas públicas no Brasil. Um dos temas mais recorrentes na Educação é o direito ao acesso e à qualidade na permanência do estudante na rede pública de ensino ou a falta deste. Considerando que a ênfase nas discussões sobre o direito nas esferas civil, política e social, não ocorreram de forma sequencial; o que determinou o avanço de tais aspectos foram os movimentos ideológicos de cada época.

Perpassando toda evolução histórica sobre o direito, a educação também concebida como um direito passou a ser reconhecida a partir da Emenda Constitucional de 1969, como um direito de todos e dever do Estado. Na década de 1980 ocorreram grandes avanços na Educação Inclusiva com movimentos sociais que tiveram como motivação a reivindicação pela educação da pessoa com deficiência, tendo por base a Constituição Federal promulgada em 1988, e mais tarde, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, em ambos os documentos constam que a educação é um direito de todos, sendo que para as pessoas com necessidades educacionais especiais, o atendimento educacional deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Para Mendes (2006, p. 398), “A legislação, ao mesmo tempo em que ampara a possibilidade de acesso à escola comum, não define a obrigatoriedade e até admite a possibilidade de escolarização que não seja na escola regular”. Ainda assim, ao longo das décadas, as discussões e os movimentos sociais de reivindicação promovidos pelas instituições, familiares e amigos da pessoa com deficiência, provocaram modificações na concepção profissional e sócio-política da população. Talvez a mais significativa seja aquela em que a pessoa com deficiência deva ter sua escolarização na rede regular de

ensino. Todo esse processo histórico permitiu um avanço qualitativo na vida destas pessoas, principalmente no quesito educação. Considerando décadas anteriores, é possível verificar que a sociedade passou a agir de forma menos excludente em relação à pessoa com deficiência, reconhecendo estes indivíduos com suas plenas possibilidades de aprendizado, trabalho e direitos.

RETOMADA HISTÓRICA ACERCA DA CRIAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO TRABALHO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MATO GROSSO DO SUL

A década de 90 se configurou como marco da educação especial no Estado, que apoiado na política nacional, propôs a descentralização dos serviços da educação especial, como forma de alcançar a integração/inclusão do estudante com necessidades educacionais especiais na escola regular e na sociedade. Apoiado no programa de gestão Nova proposta de Educação para Mato Grosso do Sul, o governo estadual criou as Unidades Interdisciplinares de Atendimento Psicopedagógico - UIAPS. O projeto, em seu texto inicial, fazia referência ao sistema educacional do Estado, que na sua estrutura tem dificuldade em assegurar aos Portadores de Necessidades Especiais (PNE), o acesso, ingresso e progressão na escolaridade.

Reconhecendo essas dificuldades como “estruturais”, a Secretaria Estadual de Educação, ao criar essa organização descentralizada, promoveu mudanças significativas na educação especial. As UIAPS foram unidades descentralizadas de atendimento que contavam com técnicos que se deslocavam para as escolas para realizar avaliação, acompanhamento e encaminhamento para os serviços especializados. Neste período houve um grande aumento nos serviços de educação especial no Estado, que contava, em 1998, com 50 UIAPS, distribuídas em 47 municípios.

O CEESPI - Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva foi criado por meio do Decreto Estadual nº 12.737, em 03 de abril de 2009 e está vinculado diretamente a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial da Superintendência de Políticas Educacionais da SED. O Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI tinha em sua composição original os núcleos: Núcleo de Educação Especial – NUESP na capital e o Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS, ambos tinham por finalidade prestar atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades especiais, e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial e inclusiva.

Aqui cabe destacar que o NUESP substituiu as UIAPS e que devido à amplitude do trabalho deste Núcleo nos municípios do interior do Estado fez-se necessária sua regulamentação por intermédio da Resolução/SED n. 2.506, de 28 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESPs, e dá outras providências. O NUESP na capital está vinculado administrativa e pedagogicamente ao CEESPI e nos municípios do interior os técnicos que desempenham suas funções no NUESP estão vinculados administrativamente às Escolas Estaduais dos municípios e pedagogicamente à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial.

O Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI foi reorganizado pelo Decreto Estadual nº 14.787 de 24 de julho de 2017 e manteve em sua organização o Núcleo de Educação Especial – NUESP, bem como agregou outros núcleos dada à demanda crescente de atendimentos, sendo Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, Núcleo de Avaliação e Acompanhamento Especializado, Núcleo da Classe Hospitalar, Núcleo de Apoio à Família e Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico. O Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS passou a ser um Centro em 24 de julho de 2017, pelo Decreto Estadual nº 14.786 que criou o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS.

Os Núcleos de Educação Especial - NUESPs foram criados para o desenvolvimento das Políticas de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. Esses núcleos em todo estado objetivam promover, articular e desenvolver a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito de sua jurisdição.

O TRABALHO DOS NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – NUESPs

A Resolução/SED nº 2.506, de 28 de dezembro de 2011, que dispõe sobre o funcionamento dos Núcleos de Educação Especial - NUESPs, e dá outras providências apresenta as atribuições dos técnicos do NUESP que prevê no artigo quarto articular na comunidade escolar as práticas específicas para a inclusão dos estudantes com necessidades educacionais específicas, relacionadas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; avaliar os estudantes encaminhados pela equipe pedagógica da escola com os indicadores de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; identificar e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando

as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da Educação Especial; organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes nas Salas de Recursos Multifuncionais; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola, em articulação com o professor das Salas de Recursos Multifuncionais; estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante, em articulação com o professor da Sala de Recursos Multifuncionais; articular-se com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos estudantes nas atividades escolares; encaminhar e acompanhar os estudantes nos atendimentos educacionais especializados; encaminhar, após o parecer médico e autorização da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial/COPESP/SUPED, professores itinerantes domiciliar e hospitalar, para atendimentos educacionais especializados aos estudantes impossibilitados de frequentar as aulas; elaborar e manter atualizados os relatórios referentes aos atendimentos educacionais especializados dos estudantes com necessidades educacionais específicas; orientar e acompanhar a prática pedagógica dos professores de classes comuns nas atividades desenvolvidas com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas e dos profissionais que atuam nos atendimentos educacionais especializados; orientar as famílias ou responsáveis sobre a responsabilidade e importância de levar os estudantes a todos os atendimentos especializados; informar os órgãos competentes quando do não encaminhamento do educando por parte dos pais e/ou responsáveis aos atendimentos especializados; contribuir para a formação da comunidade escolar, promovendo estudos, debates, palestras voltadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva; emitir pareceres, quando solicitado pelo órgão competente; promover ações compartilhadas com os Centros Estaduais de atendimento ao público da Educação Especial; desenvolver, em articulação com o CEESPI, o atendimento educacional de Educação Profissional; articular, junto aos serviços de saúde, de assistência social, de transporte e outros, os atendimentos especializados, quando for o caso; cumprir e fazer cumprir as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; avaliar e encaminhar estudantes com necessidades educacionais específicas da Rede Estadual de Ensino, para os atendimentos em instituições públicas ou privadas, quando existir convênios e/ou parcerias com a Secretaria de Estado de Educação.

Hodiernamente, o Núcleo de Educação Especial - NUESP de Campo Grande/MS, conta com técnicos especialistas em Educação Especial que atendem 16 regiões da capital,

cada região é composta por cinco escolas estaduais. Esta equipe, semanalmente, cumpre cronograma de atendimento nessas regiões, cada técnica atua quarenta horas semanais.

O TRABALHO COLABORATIVO MULTIPROFISSIONAL

O Núcleo de Educação Especial de Campo Grande - NUESP conta ainda com a parceria de uma equipe multiprofissional com dupla formação, ou seja, profissionais da área da saúde com formação pedagógica sendo: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e psicólogos, trabalhando em equipe para atuar nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande com o papel de auxiliar os técnicos na avaliação especializada e orientação à equipe escolar. Quando a característica individual do estudante requer um olhar específico relacionado ao comprometimento motor, dificuldade de comunicação e postura, bem como adaptação de mobiliário, utilização de recursos de tecnologia assistiva/CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa (prancha de comunicação, chaveiro de comunicação e/ou outros recursos), essas avaliações e orientações são realizadas por fonoaudiólogos, fisioterapeutas e/ou terapeutas ocupacionais, ressalva feita que essas orientações são dentro de um princípio de razoabilidade no contexto escolar, e que todas as adaptações são feitas para a plena participação do estudante no contexto da sala de aula e escola.

Os psicólogos que trabalham juntamente com a equipe do NUESP na capital realizam orientações quanto ao processo cognitivo dos estudantes com deficiência intelectual junto aos professores e equipe escolar. Essa equipe multiprofissional trabalha em parceria com o NUESP na capital, sempre que necessário, e tem suas observações e orientações para os estudantes público da Educação Especial, também auxiliam os técnicos quando o estudante tem indicativos de deficiência, com isso, a equipe se vale da possibilidade de vários olhares e entendimentos quanto às características deste estudante, dentro das diferentes áreas de atuação.

A AVALIAÇÃO TÉCNICA-PEDAGÓGICA E OS ENCAMINHAMENTOS FRENTE AO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO E AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Na capital a avaliação pedagógica realizada com os estudantes público da Educação Especial, surge a partir das características individuais observadas pelos professores regentes, esses estudantes são encaminhados com relatório fundamentado da escola para que o técnico do NUESP, que após autorização dos pais, inicie uma série de observações para avaliação pedagógica. O técnico percebendo a necessidade de mais informações realiza um estudo de caso com a família e equipe escolar que contribuirá no percurso escolar do estudante, oferecendo posteriormente orientações específicas aos professores do ensino comum e quando são necessários encaminhamentos para atendimentos especializados.

Ao avaliar o estudante o técnico do NUESP considera um roteiro, o qual tem por objetivo, apontar caminhos que contribuam para seu desempenho escolar como: o uso da linguagem e da comunicação, interação social recíproca, comportamentos específicos, utilização da Língua Portuguesa e da Matemática, foco de interesse na escola e na sociedade e outros aspectos que sejam relevantes, tudo isso na perspectiva de auxiliar o professor regente em suas práticas pedagógicas. As observações do estudante devem ocorrer em sala de aula, quadra da escola, intervalo, momento do lanche e em vários outros espaços e contexto escolar, deverá conter todas as informações necessárias para elaboração do Plano Educacional Individualizado. A elaboração e a execução do Plano Educacional Individualizado são de competência dos professores regentes, dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais em articulação com os outros profissionais da equipe escolar, pode contar com a participação da família e do próprio estudante e estabelecer interface com os demais serviços da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao planejamento (Brasil, 2009).

O trabalho de orientação acerca da elaboração e execução do PEI perpassa por vários níveis, a equipe direciona o trabalho, tendo como base para o planejamento, o conteúdo bimestral ofertado para a turma em que o estudante está matriculado e ministrado pelo regente, para complementar este plano os professores deverão recorrer também ao Referencial Curricular estabelecido para a Rede Estadual de Ensino conforme o ano em curso, realizando as adequações das atividades, vislumbrando sempre os objetivos e habilidades que se pretende alcançar e trabalhar com o estudante, com preparação e seleção de recursos pedagógicos e estratégias

metodológicas adequadas. Todas essas questões a equipe discute com os especialistas, regentes, coordenadores pedagógicos e a família em reuniões pedagógicas, palestras específicas e planejamentos de professores. Toda a intervenção, execução, avaliação estabelecidas no PEI devem ter registro constante e sistemático no diário de bordo do professor.

Um trabalho de suma importância entre as atribuições dos técnicos do NUESP na capital é o acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino. Neste acompanhamento a equipe direciona o trabalho que os professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais realizam nas escolas, após avaliação pedagógica e mediante relatórios fundamentados nas observações no contexto escolar e coleta de dados com as famílias, os técnicos encaminham os estudantes para o AEE e a orientação da equipe é que o professor, após o acolhimento do estudante, realize avaliações pedagógicas detalhadas, e a partir destas elabore o Plano Educacional Individualizado adequado que atenda as necessidades específicas do estudante, num primeiro momento a equipe do NUESP disponibiliza cópia do relatório para que o professor possa fundamentar inicialmente o trabalho, assim como o técnico sugere atividades, recursos e estratégias metodológicas para esse contato inicial entre professor e estudante.

É importante afirmar que a Sala de Recursos Multifuncional é um espaço de flexibilização dos conteúdos, estratégias e recursos onde se pretende complementar a aprendizagem, tendo sempre como propósito o bom resultado do desempenho do estudante na sala de aula comum, por isso, o trabalho colaborativo entre professor especialista em Educação Especial e professor do ensino comum é tão importante, pois objetiva o processo de ensino-aprendizagem do estudante público da Educação Especial.

O trabalho deste Núcleo é muito dinâmico, há um acompanhamento e orientação pedagógica intensa semanalmente nas escolas, os técnicos seguem um cronograma fixo semanal, verificando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos de acessibilidade, na sala de aula do ensino comum. Procura manter atualizadas as planilhas com todos os dados informativos referentes aos estudantes e escolas, bem como organizam os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais quanto o tipo de atendimento e número de estudantes de acordo com idade/ano escolar e diagnóstico, relacionados ao nível de desenvolvimento.

A rotina de todo trabalho realizado pela equipe do NUESP, é sempre registrada em formulários específicos de atendimento, acompanhamento e encaminhamento, todos

devem ser redigidos de forma descritiva, com as atividades realizadas diariamente pelos técnicos e servirão como base de para avaliação quantitativa e qualitativa, verificando se os trabalhos e serviços de apoio da Educação Especial estão ocorrendo de forma satisfatória ou se há necessidade de ajustes para garantir o direito ao acesso e permanência com qualidade dos estudantes público da Educação Especial, conforme citado no início deste artigo. “A Educação, direitos de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A AVALIAÇÃO TÉCNICA-PEDAGÓGICA E OS ENCAMINHAMENTOS DOS SERVIÇOS DE APOIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O diagnóstico médico e/ou laudo técnico apenas indica o tipo de deficiência, mas é a avaliação pedagógica realizada pelo técnico do NUESP que aponta as possibilidades pedagógicas para inclusão escolar do estudante público da Educação Especial, o resultado desta avaliação vai servir para balizar o trabalho e dar suporte para que o professor do ensino comum possa desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, pois a escola deve acolher e educar todos os sujeitos com eficiência e é sua finalidade a oferta e execução de um currículo em diversos níveis sendo conceituais, procedimentais e atitudinais, o papel da escola não é socialização somente, escola é um lugar de aprendizagem, esta aprendizagem refere-se aos saberes historicamente construídos e transmitidos na escola.

Essa equipe realiza um trabalho de caráter pedagógico, desde o recebimento do estudante no início do ano letivo, começa-se com avaliação pedagógica, entrevista com os pais, eleição, organização e efetivação dos serviços de apoio da Educação Especial entre estes, um serviço que se destaca é o atendimento em ambiente escolar ou domiciliar por professor de apoio especializado. Essa equipe tem o entendimento que para ensinar é preciso conhecer o estudante, estreitar relações, não se pode ensinar como se todos fossem iguais, as possibilidades não são as mesmas para todos. A inclusão escolar mesmo sendo garantia de lei, não se dá por decreto, é um processo que envolve o trabalho pedagógico dessa equipe, que pontua e orienta cada detalhe da aprendizagem, e essa começa de fato na avaliação pedagógica, com isso, segue descrição de como se dá o processo de avaliação, eleição dos serviços de apoio e organização destes mediante atuação direta do NUESP.

ORIENTAÇÕES PARA SOLICITAÇÃO DE AVALIAÇÃO TÉCNICA-PEDAGÓGICA PARA ESTUDANTE COM INDICATIVOS DE PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola deverá solicitar avaliação técnica pedagógica ao técnico do NUESP por intermédio de relatório fundamentado da escola (professores regentes, coordenação da escola), descrevendo a necessidade do acompanhamento e avaliação da equipe da educação especial ao estudante. Para que o técnico possa avaliar o estudante, a escola deverá providenciar junto à família a assinatura do “Termo de Autorização para Avaliação Pedagógica” (ANEXO II).

Quanto às orientações da avaliação técnica-pedagógica para estudantes com indicativos de público da educação especial os técnicos do Núcleo de Educação Especial - NUESP deverão seguir as seguintes orientações durante avaliação pedagógica nas escolas:

- Após o recebimento do relatório escolar, o técnico do NUESP realiza o primeiro acompanhamento: buscar informações na pasta de matrícula do estudante; observar o estudante nos espaços escolares e redigir relatório descritivo e fundamentado seguindo Roteiro para Avaliação Pedagógica (ANEXO III); agendar uma reunião com a família e caso as suspeitas e indícios de deficiência estejam fundamentadas, orientar a família que busque agendamento para consulta e exames médicos. Os registros das observações do estudante, das reuniões com a família e equipe escolar serão feitos no Termo de Registro de Avaliação Pedagógica (ANEXO IV).
- Para elaboração do relatório descritivo e registrado no Termo de Registro de Avaliação Pedagógica, (ANEXO II) o técnico deverá observar os itens elencados no Roteiro para Avaliação Pedagógica (ANEXO III) e observar o estudante em diversos espaços escolares e situações de aprendizagem. Observar o estudante em sala de aula verificando sua interação com grupo, onde se senta, como ocorre a atenção por parte do professor, caderno de atividades, se há necessidade de recursos de Tecnologia Assistiva. Observar o estudante na quadra, pátio e intervalo, sala de recursos multifuncionais e demais ambientes para verificar autonomia frente às atividades de vida diária. Fazer as observações em pelo menos três momentos distintos.
- O relatório descritivo e registrado no Termo de Registro de Avaliação Pedagógica (ANEXO IV) deve ser redigido na própria escola, registrando as

informações e orientações repassadas à equipe escolar e se necessário à família. O relatório deverá ser assinado pela coordenação pedagógica e/ou direção escolar, além dos demais envolvidos. Uma cópia deste relatório deverá ser entregue para coordenação pedagógica e/ou direção escolar, uma cópia ficará em posse do técnico do NUESP e o original deverá ser arquivado e protocolado com a equipe da Educação Especial nas Coordenadorias Regionais.

- Para auxiliar a família numa possível consulta médica, a equipe escolar poderá disponibilizar os relatórios pedagógicos produzidos após observação do estudante e o técnico do NUESP poderá fazer o encaminhamento do estudante para avaliação clínica, mediante formulário de Encaminhamento para Avaliação Especializada (ANEXO V).
- Ressalva feita que, o diagnóstico de deficiência é validado por uma avaliação multiprofissional, que inclui médico, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional.
- Identificada características de altas habilidades/superdotação, deficiência auditiva, surdocegueira, surdez, deficiência visual, o técnico do NUESP deverá entrar em contato com a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial, solicitando agendamento com os Centros de Atendimento ao Público da Educação Especial, para avaliação e acompanhamento destes estudantes.
- Após observação do estudante, se constatado que o mesmo não é público da educação especial, o técnico do NUESP prepara uma devolutiva para escola e família mediante formulário Resultado da Avaliação Técnica-Pedagógica (ANEXO VI).
- Caso o estudante tenha diagnóstico de transtorno funcional específico (não é público da Educação Especial), o técnico do NUESP poderá encaminhar o estudante para Sala de Apoio Pedagógico mediante o formulário de Encaminhamento para acompanhamento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico (ANEXO VII).
- Todos os relatórios devidamente identificados, datados e assinados (termos, diagnósticos, encaminhamentos) deverão ser organizados em uma pasta seguindo uma organização por escola e período.

ORIENTAÇÕES DO TRABALHO DO NUESP FRENTE AO ACOMPANHAMENTO TÉCNICO/PEDAGÓGICO DO ESTUDANTE PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os técnicos do Núcleo de Educação Especial - NUESP deverão seguir as seguintes orientações durante o acompanhamento dos estudantes público da Educação Especial nas escolas:

- Seguir o cronograma semanal de trabalho.
- Avisar com antecedência seu acompanhamento na escola.
- Ao chegar à escola agendada é preciso solicitar permissão da direção/coordenação pedagógica para efetivar os acompanhamentos dos estudantes, público da Educação Especial.
- Observar o estudante em diversos espaços escolares e situações de aprendizagem. Observar o estudante em sala de aula verificando sua interação com grupo, onde se senta, como ocorre a atenção por parte do professor, caderno de atividades, se há necessidade de recursos de Tecnologia Assistiva. Observar o estudante na quadra, pátio e intervalo, sala de recurso multifuncional e demais ambientes para verificar autonomia frente às atividades de vida diária. Conversar com professores, coordenação pedagógica e família para levantar informações, fazer orientações e/ou encaminhamentos.
- O relatório descritivo e registrado no Termo de Registro do Acompanhamento Técnico/Pedagógico (ANEXO VIII) deve ser redigido na própria escola, registrando as informações e orientações repassadas à equipe escolar e se necessário à família. O relatório deverá estar datado e assinado pela coordenação pedagógica e/ou direção escolar, além dos demais envolvidos. Uma cópia deste relatório deverá ser entregue para coordenação pedagógica e/ou direção escolar, uma cópia ficará em posse do técnico do NUESP e o original deverá ser arquivado e protocolado com a equipe da Educação Especial nas Coordenadorias Regionais.
- O técnico do NUESP encaminhará o estudante público da Educação Especial, que apresentar necessidade de acompanhamento e atendimento clínico especializado, para instituições conveniadas mediante formulário de Encaminhamento para Atendimento Especializado (ANEXO IX). Este

formulário devidamente preenchido será entregue para coordenação pedagógica que fará o repasse para família.

- Todos os relatórios devidamente identificados, datados e assinados (termos, diagnósticos, pareceres e encaminhamentos) deverão ser organizados em uma pasta seguindo uma organização por escola e período.
- De acordo com as características individuais do estudante público da Educação Especial, o técnico do NUESP fará o encaminhamento para um ou mais serviços de apoio da Educação Especial, sendo estes: Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional; SEM e Professor de apoio especializado em ambiente escolar/domiciliar.
- O encaminhamento para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional - SRM será feito mediante formulário Encaminhamento para Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional - SRM (ANEXOS X);
- O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade à comunicação e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção;
- Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social;
- Justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes;
- Não é substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares;
- Esse serviço deve ser compreendido a luz do conceito de adaptação razoável que, de acordo com o art. 2º da CDPD (ONU/2006), são: “[...] as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de

assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais”.

Diante do exposto e após observação e avaliação da equipe do NUESP este elege e encaminha, se necessário for, professor de apoio especializado para atuar em ambiente escolar e/ou domiciliar. Para encaminhamento de professor de apoio em ambiente domiciliar faz-se necessária justificativa fundamentada do afastamento escolar por meio de parecer médico.

A equipe do NUESP orienta os professores de apoio especializados no processo de construção de práticas pedagógicas na sala de aula e discute o currículo, analisa o que se pode adaptar para o estudante, realiza um trabalho numa perspectiva colaborativa envolvendo o professor regente, a família, professor da Sala de Recursos Multifuncional, coordenação escolar e outros membros da equipe escolar sempre que necessário. O professor de apoio especializado é acompanhado em seu trabalho, subsidiado por essa equipe, orientado para que suas ações aconteçam em parceria com o regente. É um trabalho que envolve a cooperação entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial, os quais atuam juntos na mesma classe, quando há a presença de um ou mais estudantes com que demandam atenção diferenciada, a bidocência é um trabalho que acaba favorecendo todos os estudantes, as adequações pedagógicas são suportes pedagógicos oferecidos para todos. Professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os estudantes.

A mediação compartilhada proporciona refletir sobre a prática e a oportunidade de aprender uns com os outros, são novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam. Dividir as responsabilidades de planejar, ensinar e avaliar os procedimentos do processo ensino-aprendizagem é de ambos, esse pressuposto fica claro desde a matrícula do estudante e deve perpassar na sua permanência na escola com qualidade, e esse diálogo acontece sempre no decorrer do ano letivo em horários de planejamento, reuniões pedagógicas, palestras e estudo específico de caso. Na orientação que essa equipe faz aos professores traz-se à luz que todos os agentes envolvidos deverão trabalhar com as diversas possibilidades de aprendizagem que os estudantes apresentam.

Os professores de apoio especializados em parceria com os professores que atuam na sala de recurso multifuncional são orientados pelo NUESP para observar as

potencialidades dos estudantes, trabalharemos na perspectiva da eficiência e qualidade de ensino. Os atendimentos educacionais especializados são serviços oferecidos pela Rede que devem ser valorizados, e os especialistas são orientados para motivarem a participação dos estudantes, o percentual máximo de frequência é solicitado, se há demasiada ausência dos estudantes, orienta-se que, por meio da coordenação pedagógica, os pais sejam convocados para justificarem os impedimentos provisórios no comparecimento do estudante, seja na sala de aula comum, seja na SRM. Essa equipe também orienta que professores de apoio especializados em ambiente escolar e da sala de recurso multifuncional – SRM são professores da escola, vinculados administrativa e pedagogicamente na escola e que todo assunto relacionado ao atendimento, desempenho e outros no contexto escolar devem ser registrados no diário de bordo dos professores e tratados conjuntamente com a coordenação pedagógica da unidade escolar e que se necessária interlocução com a família, esta deve acontecer com a participação efetiva da equipe escolar e da Educação Especial.

O professor regente e professor de apoio especializado precisam ter uma organização e interlocução de trabalho que lhe permitam conhecer cada estudante, para se construir uma relação de respeito e parceria dentro da escola, esta por sua vez deve pontuar esse trabalho colaborativo em sua proposta política pedagógica.

Neste momento há que se ressaltar que o NUESP em Campo Grande é referência para o trabalho dos NUESPs nos municípios do interior de Mato Grosso do Sul, que dada às especificidades da atuação destes Núcleos, estes além das atribuições elencadas neste artigo devem dirimir questões relativas às diversas deficiências, transtornos ou altas habilidades/superdotação juntamente com a equipe técnica e pedagógica dos Centros Estaduais de Atendimento ao Público da Educação Especial, especialmente no que se refere à eleição e encaminhamento para um ou mais serviços de apoio da Educação Especial sendo estes: instrutor mediador modalidade sinalizada - IMMS (estudante com surdez que está em processo de aquisição da Libras), tradutor intérprete de LIBRAS (estudantes com surdez com fluência em Libras), instrutor mediador modalidade oral - IMMO (estudante com deficiência auditiva), guia-intérprete (estudante com surdocegueira), instrutor mediador (estudante com surdocegueira) e professor de apoio especializado.

O trabalho do NUESP vem se destacando no Estado de Mato Grosso do Sul, esta equipe vem desenvolvendo um trabalho de qualidade, sempre fundamentado nos aportes teóricos da Educação Especial e na experiência de anos de atuação. Ano a ano a inclusão vem crescendo, os profissionais estudando, capacitando-se, buscando os cursos de pós-graduação na área, as Universidades, tanto públicas, quanto privadas têm investido nos cursos de especialização.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo fazer um resgate de como se deu o início do trabalho com os estudantes público da Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul, sua continuidade e relato sobre a inclusão escolar até o momento atual. O Estado de Mato Grosso do Sul se engajou no desenvolvimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio da criação, organização e reorganização dos Centros de Atendimento ao público da Educação Especial, diretamente ligados a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP/SUPED/MS.

Procurou-se descrever a organização do Núcleo de Educação Especial – NUESP, estrutura e funcionamento deste Núcleo no MS, o trabalho tem funcionado respeitando critérios legais, com ampliação dos Centros de Atendimento ao Público da Educação Especial, primando por um Atendimento Educacional Especializado específico às necessidades de cada grupo, em que os profissionais têm procurado cada vez mais se qualificar, há investimentos nas formações continuadas periodicamente para os especialistas atuantes nos serviços e acompanhamento da equipe técnica nas escolas. Em relação à Educação Inclusiva podemos afirmar que no MS se apresenta como modelo em outros estados do Brasil.

Vale ressaltar que apesar das garantias legais, ainda enfrentamos inúmeras barreiras para efetivar uma Educação Inclusiva, como: adequar o manejo eficaz na sala de aula, a chegada de um estudante que apresente singularidades no processo educacional, dificuldades de acessibilidade física e curricular em algumas escolas, práticas avaliativas homogêneas numa perspectiva quantitativa em detrimento da qualitativa, relutância frente a um trabalho colaborativo e tantas outras situações presentes no cotidiano da maioria das escolas, essas são barreiras não só arquitetônicas, quanto atitudinais, em decorrência disso, todas as equipes vêm intensificando ações que procuram a minimização dessas problemáticas, pois acredita-se que a inclusão escolar não ocorre somente por meio da legislação, mas pela mudança de atitude de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN). Lei Nº 9.394/96, 20 dez. 1996.
BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação. Discursos políticos sobre Inclusão: Questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil – GARCIA, Rosalba Maria Cardoso – UFSC - GT: Educação Especial. Brasília – janeiro 2008.
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI nº 11.301 de 10 de Março de 2006. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.

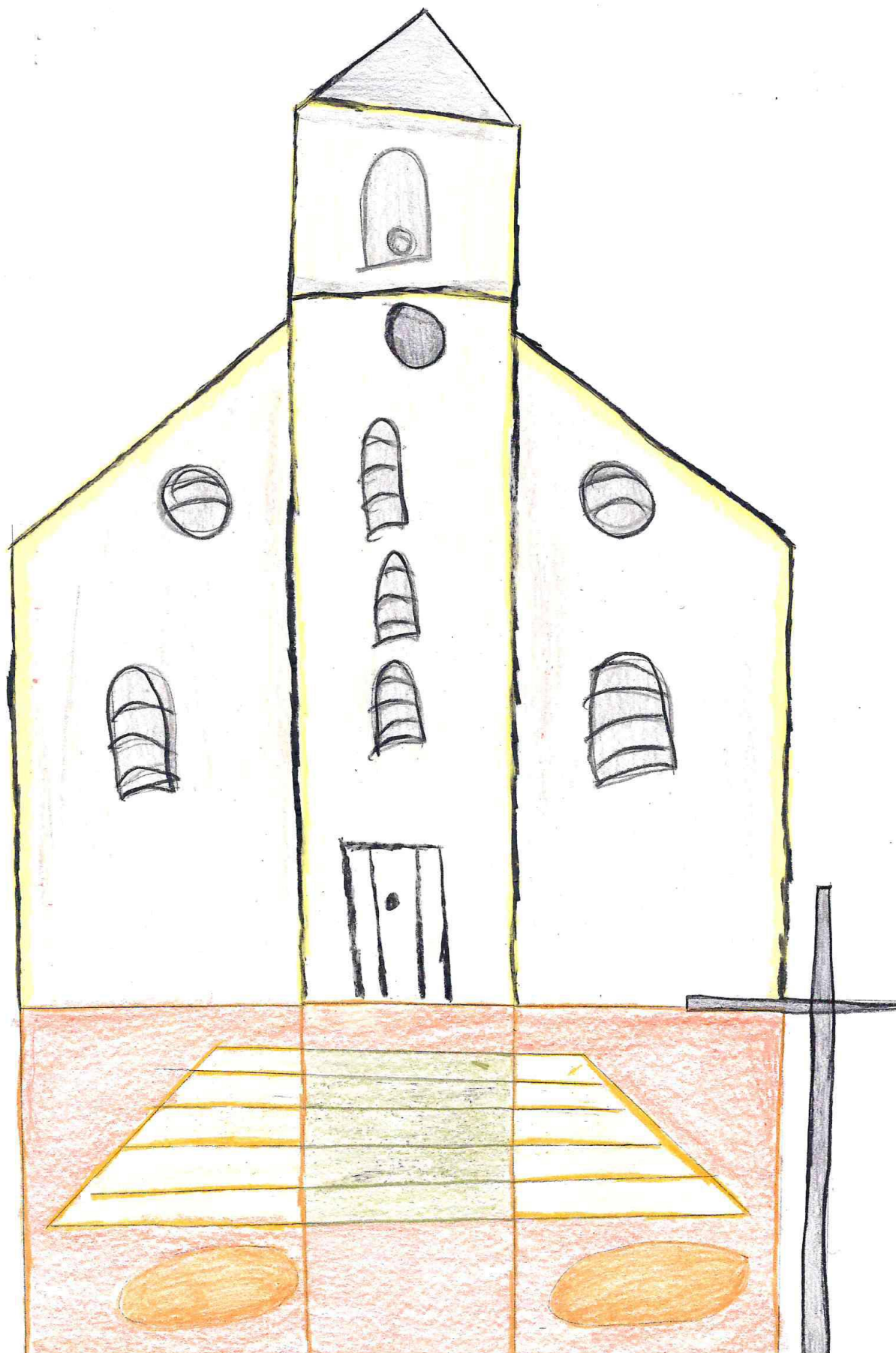
BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
GLAT, Rosana & PLETSCHE, Márcia Denise. Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. DECRETO Nº 14.787, de 24 de julho de 2017. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Diretrizes gerais para o ensino do portador de necessidades especiais. v. 4. Campo Grande – MS, 1992.
MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução/SED nº 2506, de 28 de dezembro 2011, Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2011.

NOGUEIRA, J. L. F.; FUMES N. L. F.; NERES, C. C. Reflexões sobre a Educação Brasileira e a Educação Especial: Novos Temas, Velhas Posturas. Campo Grande, UFMS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).

LEILIANE S. DOS SANTOS
CASSILÂNDIA-MS



NÚCLEO DE INSERÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Ângela Maria Dias da Silva

Franciele Aparecida de Freitas

Jéssica Rabelo Nascimento

Aborda-se, nesta pesquisa, a situação das Pessoas com Deficiência (PCD) no mercado de trabalho e as dificuldades encontradas pelas mesmas, que não são poucas, apesar do fato da garantia de direitos prescrita legalmente por lei.

Em uma pesquisa realizada pelo IBGE no ano de 2010, cerca de 23,9% da população brasileira declarou ter algum tipo de deficiência. Mesmo sendo uma parcela considerável da população, sabe-se que o tratamento oferecido às PCD é diferenciado – e não no sentido positivo da palavra. Tais pessoas costumam defrontar diariamente com dificuldades e falta de estrutura para recebê-las, pois muitos lugares ainda não possuem adaptação necessária como: banheiro adaptado, rampas de acesso, máquina sonorizada, entre outros.

Tratando-se do mercado de trabalho, no Brasil, as PCDs estão amparadas pela Lei nº 8.213/91, popularmente conhecida como Lei de Cotas, que deve vir atrelada à Lei da Acessibilidade nº 10.098, que visa garantir as melhores condições possíveis para uma pessoa com deficiência, e como sabemos, não é seguida rigidamente.

O propósito de toda sociedade deve ser a inclusão social de pessoas com deficiência, para proporcionar melhor qualidade de vida, além de explicitar o respeito pelas diferenças pessoais.

No estado de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação possui o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, por intermédio do Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, tem como objetivo promover a inclusão das pessoas com deficiência em empresas privadas, visando cumprir a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Essa legislação trata sobre os direitos das pessoas com deficiência, entre esses direitos está a oferta de profissional de apoio, e punições para quem impedir ou dificultar o acesso a vaga de trabalho em razão da deficiência (BRASIL, 2015).

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

De acordo com o censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro e Estatístico (IBGE), 45,6 milhões de brasileiros declararam ter algum tipo de deficiência. Esse número representa 23,9% da população brasileira. A esse respeito, entende-se como pessoa com deficiência:

[...] uma pessoa que possui algumas limitações de ordem física, mental ou sensorial, sendo que apenas essa limitação a faz ser diferente de pessoas julgadas "normais"; é, antes de tudo, uma "pessoa", que tem, entre seus atributos pessoais, falha em alguma das áreas visual, motora, auditiva, mental ou em mais de uma dessas áreas; é aquela que apresenta perda ou diminuição da capacidade: intelectual (DM), motora (DF), auditiva (DA), visual (DV) com conseqüente falha na adaptação às demandas da sociedade. Quando há dois tipos de deficiência associados, define-se como deficiência múltipla; conceitua-se o deficiente como a pessoa cuja eficiência não lhe permite desempenhar as atividades globais ou específicas (FAGUNDES, 2008, p. 10).

Foram pesquisadas as deficiências visuais, auditivas, intelectuais e motoras, além de seus graus de severidade. Entre os entrevistados, a deficiência mais recorrente foi à visual, chegando a 35,7 milhões de pessoas no país. Desse total, 6,5 milhões disseram ter dificuldades severas, 6 milhões afirmaram possuir dificuldade em enxergar e 506 mil afirmaram, na pesquisa, serem cegos.

A deficiência visual tem dois grupos distintos: cegueira e baixa visão. A cegueira sendo uma alteração grave ou total de uma ou mais funções da visão, afetando a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma ou movimento.

A Baixa visão sendo decorrente de inúmeros fatores isolados ou associados, como, baixa acuidade visual, redução do campo visual, alterações corticais ou sensibilidade ao contraste, que dessa forma, interferem ou limita o desempenho visual.

Em segundo lugar, 13,2 milhões de pessoas afirmaram ter algum grau da deficiência motora o equivalente a 7% dos brasileiros. A deficiência motora severa teve uma declaração de 4,4 milhões de pessoas. Ainda sobre esse tópico, mais de 734,4 mil alegaram não conseguir caminhar ou subir escadas, enquanto outros 3,6 milhões têm grandes dificuldades de locomoção.

A deficiência física se refere ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida (BRASIL, 2006, p. 28).

Com 9,7 milhões ficaram as pessoas com deficiência auditiva, sendo 5,1% da população. A deficiência auditiva severa foi apontada por 2,1 milhões dos entrevistados. Entre esses, 344,2 mil são surdas e outras 1,7 milhões possuem grandes dificuldades de ouvir.

Conforme o Decreto 5.396 de 2004, art.70, Capítulo IX é considerada deficiência auditiva perda bilateral, parcial ou total de 41 db aferida audiograma nas frequências de 500 hz a 1000 hz, 2000 hz e 3000 hz, sendo a incapacidade total ou parcial da audição devido a problemas no aparelho auditivo podendo ser leve, moderada, acentuada, severa, profunda ou ausência total de audição (BRASIL, 2004).

A deficiência intelectual foi apontada por 2,6 milhões de brasileiros. Apresentando um funcionamento intelectual significativo inferior à média, referindo manifestações antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades, como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.

A deficiência mental como comprometimento cognitivo relacionado ao intelecto teórico (capacidade para utilização das formas lógicas de pensamento conceitual), que pode também se manifestar no intelecto prático (capacidade para resolver problemas de ordem prática de modo racional), que ocorre no período de desenvolvimento, ou seja, até os 18 anos de idade (SANTA CATARINA, 2006, p.23).

Existem algumas condições associadas à Deficiência Intelectual, como a síndrome de Down, síndrome do X frágil, síndrome de Escalante, a Fenilcetonúria, Síndrome de Prader-Willi, síndrome de Angelman e síndrome Alcoólica Fetal.

LEI DE COTAS - INSERÇÃO DE PCD NO MERCADO DE TRABALHO

Vive-se um período em que o sistema capitalista impõe às pessoas exigências de maiores qualificações a cada dia. Dessa forma, cria-se um sistema de concorrência, em que o mais competente terá melhores oportunidades. Isso ocorre devido à restrição

que se forma no mercado, que passa a demandar um alto grau de capacitação de cada um dos contratados.

Desta maneira, na ausência de oportunidade para todos, acentua-se a desigualdade e o desemprego, a disputa por vagas no mercado de trabalho se intensifica. Nessa perspectiva, ao tratarmos de pessoas com deficiência, percebe-se que o cenário de trabalho se torna ainda mais exigente, no qual os candidatos enfrentam preconceito e falta de acessibilidade.

No Brasil, a inserção no mercado de trabalho das PCD está amparada pela Lei 8.213/91, de julho de 1991, popularmente conhecida como Lei de Cotas. No artigo 93, os incisos I a IV mostram, de forma clara, a porcentagem de vagas de acordo com o número de empregados em uma determinada empresa.

Artigo 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....2%;

II - de 201 a 500.....3%;

III - de 501 a 1.000.....4%;

IV - de 1.001 em diante.....5%. (Brasil, 1991).

E dentro dessas empresas, conforme o artigo III da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas “portadoras” de deficiência, os funcionários devem compreender a situação do outro, a fim de banir qualquer atitude que demonstre preconceito, dissemine a superioridade perante os “portadores” de deficiência e transmita a desigualdade (BRASIL, 1992).

Nesse sentido, segundo Sasaki, o papel das empresas é essencial para a difusão da igualdade dentro da própria empresa, no meio corporativo e, principalmente, para a sociedade

As empresas se tornam verdadeiramente inclusivas na medida em que suas motivações não se restrinjam ao cumprimento da Lei de Cotas e, sim, que se fundamentem na crença de que a contratação de pessoas com deficiências e o consequente atendimento às suas necessidades especiais beneficiam a todos, inclusive as próprias empresas, e refletem conceitos altamente valorizados no Século XXI (2006, p. 44).

A inserção no mercado de trabalho é direito, independente do seu tipo de deficiência e grau de comprometimento. A falta de informação da população, no entanto, nos faz presenciar diversos casos de discriminação e exclusão.

Bolinhini Junior (2004, p.31) lembra que a organização deve ter preocupação com o local de trabalho de uma PCD: "garantindo a perfeita acessibilidade, adaptando o local, as instalações e desenvolver um efetivo treinamento para que o portador de necessidade especial possa ser um empregado produtivo". Ou seja, entende-se que a empresa, além de oferecer vagas, tem a obrigação de proporcionar as condições adequadas para a realização do trabalho das PCD, para que possam desenvolver as atividades, da mesma forma, que as pessoas sem deficiência, as quais não podem receber benefícios ou vantagens.

FISCALIZAÇÃO

No Brasil um órgão que atua na fiscalização para o cumprimento da Lei nº 8.213/91, de julho de 1991, é o Ministério do Trabalho. Este atua para que a contratação das PCDs ocorra da melhor maneira possível, incentivando e cobrando das empresas responsabilidade legal e social (BRASIL, 1991).

Dessa maneira, caso a empresa não cumpra a legislação, poderá sofrer multa, o valor varia de R\$ 2,28,05 a R\$284,402,57, além de ficar sob fiscalização, até que a lei seja cumprida. Vale ressaltar que para a realização do cálculo, será levado em conta seu porte e número de funcionários não preenchidos,

As empresas que têm acessibilidade, porém não realizaram adaptações necessárias de acordo com as novas exigências, como o não fornecimento de Tecnologia Assistiva, apresentam dessa forma, um fator discriminatório; nesse caso, a multa é 10 vezes maior que o valor do salário pago pelo empregador com acréscimo de 50%, em caso de reincidência. Contudo, frisamos que o trabalho de fiscalização é realizado pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social.

LEI DA ACESSIBILIDADE

A inclusão das pessoas com deficiência deve acontecer desde as atividades diárias, serviços e informações. Além do respeito pelas diferenças pessoais. Nessa perspectiva as ações devem acontecer, um dos exemplos são as rampas de acesso e banheiros adaptados.

De acordo com a legislação, a empresa deve conscientizar todos os seus trabalhadores, para eliminar as barreiras e promover a sua interação com os demais funcionários. E é nesse sentido que atua a Lei nº 10.098, de dezembro de 2000, chamada de Lei da Acessibilidade.

Conforme a Instrução Normativa nº 20/01, da Secretaria de Inspeção do Trabalho, a empresa deverá ter meios e recursos para que uma PCD apresente bom desempenho no trabalho, considerando as suas limitações.

Os apoios especiais seriam: orientação, supervisão e ajudas técnicas, tecnologia de acesso ao computador e à internet para as pessoas com deficiência visual e motora, livros falados, serviços de impressão em Braille, banheiros adaptados para pessoas que utilizam cadeiras de rodas, corrimão nas paredes para o acesso e locomoção, dentre outros auxílios que permitam compensar uma ou demais limitações, sejam elas funcionais motoras, sensoriais ou mentais. Contudo, esses apoios especiais não são uma realidade como deveriam ser, muitas empresas não cumprem a obrigatoriedade da acessibilidade no meio de trabalho.

Conquanto, o acesso a informação é fundamental, devendo ser disponibilizado na empresa, por exemplo, manuais e instruções relativas ao ponto de trabalho de cada pessoa, de forma a serem compreendidas por sujeitos com diferentes tipos de deficiência.

LEI DE INCLUSÃO

Em seu artigo primeiro, o Estatuto da Pessoa com Deficiência institui a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - de julho de 2015, cujo objetivo é garantir que, em condições de igualdade, as pessoas com deficiência possam exercer seus direitos, prezando sempre por sua inclusão na sociedade (BRASIL, 2015).

"O princípio da inclusão se baseia na aceitação das diferenças individuais e na valorização do indivíduo, sabendo aceitar a diversidade, num processo de cooperação e conhecimento" (BAHIA, 2002).

O indivíduo deve ser tratado de forma isonômica, não como um doente, por apresentar particularidades, seja física ou motora, mental ou de comunicação. Entretanto, existe ainda a segregação, impedindo que pratiquem quaisquer atos civis, seja de forma parcial ou integral.

O artigo quinto afirma que a pessoa com deficiência será protegida de qualquer atitude que demonstre preconceito e tratamento injusto. É fundamental que essa forma de pensamento discriminatório e desigual seja extinta, pois interfere diretamente na socialização de um indivíduo, além de afetar sua autoestima e prejudicar o processo de aceitação pessoal (BRASIL, 2015).

“Uma sociedade inclusiva é aquela capaz de contemplar, sempre, todas as condições humanas, encontrando meios para que cada cidadão, do mais privilegiado ao mais comprometido, exerça o direito de contribuir com seu melhor talento para o bem comum” (WERNECK, 2003).

Ou seja, em um contexto geral, para que uma sociedade evolua, é necessário haver inclusão de pessoas diferentes, sem que haja segregação, pois compreender a diferença do outro é agregar em si mesmo.

NÚCLEO DO MERCADO DE TRABALHO

No estado do Mato Grosso do Sul há a Coordenadoria de Políticas para Educação Especial - COPESP, que atua juntamente com Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, nessa perspectiva. O Centro é composto por núcleos, dentre eles o Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho.

De acordo com Marx (1988), o trabalho é o que faz do homem um ser humano, com o trabalho os indivíduos se humanizam, ou seja, o desenvolvimento começa quando se inicia o trabalho. E nesse sentido, o Núcleo desenvolve seu trabalho, com seu objetivo de preparar e acompanhar o estudante para que eles se desenvolvam e iniciem sua caminhada no mercado de trabalho.

O trabalho realizado pelo Núcleo do Mercado de Trabalho ocorre da seguinte maneira: primeiramente ocorre a apresentação nas empresas juntamente com os gestores e colaboradores, com o intuito de sensibilizar para oferta de vagas, sendo vagas asseguradas por lei para as pessoas com deficiência, e dessa maneira, mostrando o trabalho realizado pelo núcleo, que dispõe de acompanhamento especializado desde entrevista a efetivação do trabalho dos candidatos.

Núcleo do Mercado de Trabalho, juntamente com os técnicos e psicólogos especialistas em educação especial do CEESPI, realizam palestra nas empresas informando às práticas que podem favorecer o processo de inclusão no ambiente de trabalho, como adaptações em: rampas de acesso, banheiros adaptados e recursos de apoio especiais, além da conscientização de todos colaboradores quanto aos novos funcionários, evitando assim, sofrimentos acerca de qualquer tipo de discriminação no ambiente de trabalho. Tais ações ocorrem por intermédio de acordos firmados entre familiares e empresas sob mediação do Núcleo supracitado.

No CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado do CEESPI é ofertado de forma gratuita o curso de Habilidades Básicas e Auxiliar Administrativo, com carga horária de doze horas, ministrado por professores especializados em educação especial. Sendo um curso básico de preparação para a inserção no mercado de trabalho.

Após a realização do curso e com a oferta de vaga, o núcleo realiza todo o processo de entrevista para a seleção na empresa, os candidatos são acompanhados pelos técnicos especializados em educação especial, e quando necessário, um técnico intérprete de Libras que acompanha e realiza toda a interpretação do entrevistador e entrevistado, de maneira simultânea. Dessa forma, objetiva-se estruturar um processo igualitário para o candidato com deficiência auditiva.

CURSO DE HABILIDADES BÁSICAS E AUXILIAR ADMINISTRATIVO

O Curso de Habilidades Básicas oferecido pelo Núcleo do Mercado de Trabalho do CEESPI, consiste em introduzir conceitos que abordam e sedimentam questões pertinentes aqueles que necessitam de habilidades básicas, contribuindo para uma formação adequada à PCD, para seu pleno exercício de cidadania, e assim durante todo o decorrer do curso há trocas de informações entre o professor e o estudante, bem como o fornecimento do suporte para uma nova aprendizagem. As informações prestadas referem-se ao mercado de trabalho, seus direitos e deveres, regras e procedimentos legais que devem ser seguidos. Dessa forma, as atividades do curso são voltadas para a formação do raciocínio elaborado, e a construção da cidadania e sobre os cuidados pessoais.

Os cursos oferecidos, além de promover o crescimento profissional e pessoal, possibilita à PCD informações do dia a dia, sendo compatíveis com a função a ser ocupada no mercado de trabalho, além do processo de adaptação do ambiente de trabalho.

Sendo assim, a proposta para à PCD estabelece a preparação desses sujeitos para um novo contexto, auxiliando-os no desenvolvimento de hábitos e atitudes que adequem às exigências do mercado.

No curso são orientados quanto às documentações necessárias, direitos e deveres do trabalhador, a importância dos valores, atitudes, compromisso, higiene e aparência pessoal, motivação, assiduidade, além de possibilitar a PCD orientações sobre o regime CLT, no mercado de trabalho e um bom nível de autonomia pessoal.

Dessa forma, com base na presente pesquisa, a disputa no mercado de trabalho acaba interferindo na vida da PCD, seja de modo positivo ou negativo, dessa maneira procura-se auxiliar com suporte teórico, para prestar auxílio favorecendo a inserção desse sujeito no mercado de trabalho em um ambiente altamente competitivo.

Para a presente pesquisa, primeiramente realizou-se uma busca bibliográfica. Ademais, utilizou-se a pesquisa de campo por meio de uma aplicação de questionário com perguntas relativas ao ambiente e dificuldades do trabalho. De acordo com Marconi (1990), a pesquisa de campo tem como objetivo conseguir informações e resultados acerca de um problema, no qual se procura respostas que queiram comprovar ou descobrir novas hipóteses. Assim, para ter um contato mais próximo dessa realidade e coletar diferentes pontos de vista, procuramos conversar com próprios funcionários do CEESPI e estudantes que participaram do curso e foram inseridos no mercado de trabalho.

PESSOAS INSERIDAS NO MERCADO DE TRABALHO

O CEESPI juntamente com o Núcleo do Mercado de Trabalho vem realizando inserções da PCD no mercado de trabalho, de acordo com dados coletados com os técnicos durante o primeiro semestre de 2017, foram realizadas inserções de nove candidatos, dos quais dois são funcionários com deficiência intelectual, cinco com deficiência auditiva, um com deficiências múltiplas (intelectual e auditiva) e um com transtorno do espectro autista - TEA.

No segundo semestre do ano de 2017, o núcleo realizou a inserção de vinte pessoas em empresas na cidade de Campo Grande-MS. Dos vinte funcionários doze são pessoas com deficiência intelectual, seis com deficiente auditiva, um com nanismo e um com TEA.

Já neste ano de 2018, durante o primeiro semestre, os técnicos realizaram a inserção de quinze funcionários, sendo três com deficiência intelectual e doze com deficiência Auditiva.

Percebe-se desde o primeiro semestre do ano anterior, que a demanda e oferta das vagas vem aumentando gradativamente, sendo um reflexo da procura por empresas que estão mais interessadas em inserir pessoas com deficiência no seu quadro de funcionários. Acredita-se que isso ocorra em decorrência da cobrança do Ministério do Trabalho e do empenho do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva, na busca de ofertas de vagas e de preparação de pessoas com deficiência para essas atividades.

Para refletir sobre as ações desenvolvidas pelo núcleo, a equipe de técnicos realizou alguns questionários com funcionários inseridos nas empresas e seus respectivos gestores e supervisores, com perguntas pertinentes sobre o relacionamento, ambiente de trabalho e liderança.

Os questionários para os gestores tiveram perguntas referentes às adaptações de acessibilidade, sobre a colaboração dos funcionários em relação ao processo de inclusão, e se as pessoas com deficiência inseridas realizavam as atividades exigidas para a função. Das cinco empresas pesquisadas, todas relataram que seguem a legislação em relação à acessibilidade. Apenas uma, ainda realizando as adaptações necessárias. Em relação ao processo de inclusão disseram que necessitam de apoio de especialistas para ajudar na orientação dos funcionários. E que os funcionários com deficiência estão conseguindo desenvolver as atividades laborais para a função designada.

Para os funcionários, foram feitos questionamentos quanto ao tipo de liderança praticada na empresa, sobre o relacionamento com seus respectivos gestores e colegas de trabalho, e se a empresa possuía adaptações necessárias para desenvolvem suas funções.

Em relação ao relacionamento com os respectivos gestores e os funcionários, responderam que este é bom. Quanto aos recursos de acessibilidade, as pessoas que foram inseridas nas empresas, disseram que os recursos estão adequados, com rampas, banheiro adaptado, imagens para facilitar a comunicação, máquinas sonorizadas e outras. Apenas um funcionário pesquisado disse que a empresa onde trabalha não tem acessibilidade, porém encontra-se em processo de adaptação.

Os supervisores das empresas foram questionados quanto às ações dos técnicos que acompanham e orientam esse processo. Todos responderam que esse trabalho é importante, pois ajuda na conscientização dos trabalhadores da empresa e assim, resultam em uma melhora no processo de inclusão, do respeito às diferenças e qualidade dos serviços prestados pelas pessoas com deficiência.

CONSIDERAÇÕES

A inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho tem amparo legal da Lei nº 8.213, denominada como Lei das Cotas, Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Lei nº 10.098, mais conhecida como Lei da Acessibilidade.

E nessa perspectiva o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, por intermédio de um de seus núcleos tem conseguido suprir as necessidades para à inserção das pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

O Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho realiza seu trabalho das seguintes maneiras: apresentação nas empresas juntamente com gestores e colaboradores, com o objetivo de sensibilizar para a oferta de vagas para as pessoas com deficiência. Após a captação de vagas são realizadas palestras com os familiares, objetivando o esclarecer quanto à inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento profissional e a autonomia às pessoas com deficiência. Dessa maneira, após acordo firmado com familiares e empresas, o núcleo realiza juntamente com técnicos e psicólogos especialistas em educação especial a inserção do estudante com deficiência no mercado de trabalho.

Com dados obtidos pela pesquisa, chegamos às seguintes conclusões: a primeira conclui que todos os gestores das empresas reconhecem e valorizam o trabalho desempenhado pelo núcleo; segundo os funcionários com deficiência, há mais segurança por terem a mediação dos técnicos especialistas do CEESPI.

Dessa maneira, explicita-se a importância da mediação de profissionais especializados no acompanhamento desse trabalho realizado pelo Núcleo de Inserção e Acompanhamento da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, desde a sensibilização familiar e empresarial, ao efetivo desenvolvimento pessoal e profissional da pessoa com deficiência no mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

BAHIA, Melissa S. Responsabilidade Social e Diversidade nas Organizações: Contratando Pessoas com Deficiência. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

BRASIL. Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-Lei nº 5.442, de 01.mai.1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del5452compilado.htm. Acesso em: 03.mar.2011.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

_____. Lei 8213/91, 24 de julho de 1991. – Lei de Benefícios da Previdência Social. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1991.

_____. República Federativa do. DECRETO Nº. 678/92. Promulga a Convenção Interamericana Sobre Direitos Humanos de 22 de Novembro de 1969. Brasília: Presidência da República, 1992.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- DEFICIÊNCIA FÍSICA. Brasília – DF:2006.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: Mágia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Decreto 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº. 10.436/2002. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais--Libras, e o art.18 da Lei 10.098/2010, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccvil_03_Ato2004-2005/Decreto/D5626.htm>.Acesso em 15 de Maio de 2018.

CENSO 2010 – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Acesso em: 12 de abril 2018.

COSTA Ana Maria Machado.CABRAL, Fernando André Sampaio.CAVALCANTI, Fernanda Maria Pessoa .A Lei de Cotas e sua fiscalização pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social. Disponível em:< <http://www.inclusive.org.br/arquivos/28980>>. Acesso em 04. Jun. 2018.

FAGUNDES, P. S. et al. A inclusão da pessoa deficiente no mercado de trabalho. 2008. 24 f. Trabalho acadêmico (Curso de Administração) – Faculdade Novos Horizontes, 2008.

FERREIRA, Simone. A Organização dos Serviços de Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Santa Catarina.2006, p.23.

G1. Brasil. IBGE. Disponível em: <<http://g1.globo.com/brasil/noticia/2012/04/239-dos-brasileiros-declaram-ter-alguma-deficiencia-diz-ibge.html>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MARCONI, Mariana de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa. São Paulo: Atlas, 1990.

MARX, Karl. O Capital. 3ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos - 7ª Edição. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SETUBAL, Joyce Marquizein. FAYAN, Regiane Alves Costa. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência – Comentada. Campinas. 2016.

WERNECK, Claudia. Você é Gente? Rio de Janeiro: WVA, 2003.



ANDRESSA MENDES DE SOUZA
AQUIDAUANA-MS

O FUNCIONAMENTO DAS SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO A PARTIR DA REORGANIZAÇÃO DAS BRINQUEDOTECAS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil

Neste capítulo abordaremos a transição das Brinquedotecas para Salas de Apoio Pedagógico no ano de 2017 e o motivo pelo qual essa transição se fez necessária no atendimento aos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, que possuem dificuldade de aprendizagem em seus processos de consolidação da alfabetização, na perspectiva do letramento e da consciência fonológica.

Durante os anos de 2013 a 2016, as Brinquedotecas, que estiveram vinculadas à Coordenadoria de Políticas em Educação Especial/Superintendência de Políticas em Educação da Secretaria de Estado de Educação, ocuparam seu espaço nas escolas Estaduais do Mato Grosso do Sul, com o propósito de atender os estudantes com “necessidades específicas” (termo utilizado em documento orientador da SED/MS para definição do atendimento nas Brinquedotecas no ano de 2013). Tendo sido caracterizado como Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio da “liberdade, espontaneidade e prazer” (termos utilizados em documento orientador da SED/MS para definição dos objetivos no atendimento das Brinquedotecas no ano de 2013), visando a articulação entre o brincar e o aprender.

A proposta e a definição inicial do público das Brinquedotecas durante esse período foram estudantes da Rede Estadual com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência auditiva, altas habilidades/superdotação, transtornos globais do desenvolvimento, síndromes e transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade. Esses estudantes não foram divididos por segmentos, pois a Brinquedoteca é um espaço único dentro da escola, nela são colocados estudantes com deficiência, juntamente a estudantes sem deficiência, pois Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, não é deficiência, mas sim um transtorno funcional.

No ano de 2016, havia na Rede Estadual de Ensino aproximadamente mil e cem estudantes matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, cadastrados como Deficientes Intelectuais. No entanto, muitos desses possuem apenas dificuldades na aquisição do sistema de escrita alfabética ou diagnóstico de transtornos funcionais, e mesmo sem nenhuma comprovação da deficiência, são inadequadamente considerados públicos da Educação Especial.

Para atender demandas importantes no Estado, como por exemplo, o número de crianças sem deficiência, mas com dificuldade de aprendizagem, foi realizado o levantamento do público frequente até dezembro de 2016 nas vinte Brinquedotecas no Mato Grosso do Sul. Verificou-se que havia uma média de mais de 76% de estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem e não deficiência. A partir das informações enviadas pelas escolas para o Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, (O Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico foi criado pela COPESP/SUPED/SED em 2017 para iniciar o trabalho de transição e implantar as Salas de Apoio), Mato Grosso do Sul registrava um total de 628 estudantes atendidos, desses 151 com deficiência (24%) e 477 sem deficiência (76%), e o público variava entre estudantes do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os 76% dos estudantes atendidos que não tinham deficiência apresentavam dificuldades de aprendizagem variadas e algumas dificuldades eram causadas pelos Transtornos Funcionais de Aprendizagem.

Faz-se importante delimitarmos o que são os transtornos de aprendizagem e qual a definição de dificuldades de aprendizagem. Para Relvas (2015, p. 53) transtornos de aprendizagem compreendem: “uma inabilidade específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para o seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual”. A dificuldade de aprendizagem, pela mesma autora, resulta de falhas intrínsecas (genéticas) ou extrínsecas (experiências) no processo de aprender. Fonseca (1995) define que as dificuldades de aprendizagem se caracterizam por desordens que se manifestam a partir de dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático.

As crianças que apresentam desordens ou disfunções no seu processo de aprendizagem, para Fonseca (1995), requerem processos de atuação do professor que sejam diferenciados, bem como dispor de estratégias instrumentais especiais e alternativas, enriquecidas em termos metodológicos, para que possam destravar e “modificabilizar cognitivamente todo o seu potencial dinâmico de aprendizagem” (p. 83).

A iniciativa em propor a implantação das Salas de Apoio Pedagógico deve-se à constatação de um número expressivo de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que apresentam diagnósticos de transtornos funcionais de aprendizagem ou fracasso na aquisição da escrita alfabética e que ao longo dos anos de escolarização, por muitas vezes e/ou por apresentarem múltiplas repetências, são considerados erroneamente deficientes. Nesse sentido, Fonseca (1995) ainda afirma que esses estudantes que fracassam na escola carregam um peso frustracional que tem reflexos no seu contexto de vida, e que mais tarde converte-se na autodesvalorização que precisamos combater com urgência.

Glat e Pletsch (2013) afirmam que a proposta de uma escola efetivamente inclusiva tem sido tema de pesquisas e muitas discussões no cenário educacional brasileiro, no sentido de buscar alternativas que favoreçam a inclusão de estudantes com deficiência, com dificuldades de aprendizagem e com necessidades educacionais especiais de forma efetiva, e que pressuponha uma escola que se adapte a todo seu público, em vez de esperar que as crianças se enquadrem e se ajustem à escola.

Ao tomar como base a perspectiva de um processo de escolarização de fato inclusivo, entende-se que é preciso considerar que estudantes em suas diferentes necessidades e especificidades, devem ser assistidos de forma efetiva. Assim, a motivação para desenvolver este projeto, deveu-se à possibilidade de contribuir significativamente para a conquista dos avanços na aprendizagem dos estudantes com DA (Dificuldade de Aprendizagem), oportunizando além da possível superação da dificuldade na alfabetização, a minimização das múltiplas repetências, o que conseqüentemente, evitará as denominações inadequadas. Para que um estudante seja considerado deficiente, é necessária uma avaliação multiprofissional, que vai bem além do fracasso escolar.

Nesse contexto, os estudantes com deficiência são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e são acompanhados por professores de apoio, e a demanda reprimida de estudantes com dificuldades de aprendizagem, mas que não pertencem ao público da Educação Especial passa a ter atendimento e acompanhamento nas Salas de Apoio Pedagógico.

As Salas de Apoio Pedagógico contemplam o que está previsto na Lei n. 4.621 de 22/12/2014, na meta 2 – do Ensino Fundamental, nas estratégias 2.4 e 2.7, na qual estabelece a criação de mecanismos para assegurar a permanência e a aprendizagem dos estudantes, favorecendo o fluxo escolar; bem como a implementação de meios para o acompanhamento individualizado dos estudantes do ensino fundamental, por meio de reforço escolar e acompanhamento psicopedagógico.

A partir da RESOLUÇÃO/SED N. 3.282, DE 23 DE MAIO DE 2017 implantam-se as Salas de Apoio Pedagógico em substituição às Brinquedotecas, com claros critérios estabelecidos, funcionando no contraturno do estudante, com atendimento realizado por cerca de duas horas, no período de até três vezes por semana, com grupos compostos por no máximo 05(cinco) estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia ou com múltiplas repetências (considerando pelo menos dois anos de reprovação).

Para Siqueira et al. (p. 284, 2011), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade é classificado como transtorno neurobiológico em que a “característica primordial do TDAH é um padrão permanente e inapropriado de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e intenso que seus pares, levando a prejuízo social e/ou escolar”. Os sintomas mudam ao longo da vida e no que se refere à desatenção, essa fica evidente no início da idade escolar, em que há maior demanda de habilidades de atenção e concentração. Entende-se aqui por desempenho escolar insatisfatório, o rendimento abaixo do que se espera para habilidades cognitivas, idade e escolaridade em domínios específicos da leitura, escrita e matemática. Conforme aponta Relvas (2015), as causas são ainda desconhecidas e além da desatenção, a impulsividade também é um sintoma e para a criança é difícil iniciar e finalizar uma atividade, além de não conseguir manter-se parada.

Nesse sentido, a Sala de Apoio Pedagógico busca organizar o espaço, o tempo e a aprendizagem do estudante com TDAH, por meio de atividades estruturadas mais curtas e iniciando por aquelas que requerem mais atenção, assim o estudante poderá inicia-las e finalizá-las, para que possa experimentar o sentimento de realização em terminar uma tarefa. O ambiente é o mais tranquilo possível, com poucos estímulos visuais e sonoros. O professor da Sala de Apoio adota uma postura de estímulo já que, conforme afirma Relvas (2015), o estudante com TDAH sempre é chamado à atenção para o que faz de errado. Considera-se importante lembrar que, no trabalho com TDAH, a percepção de quando o estudante se agita ou se frustra é necessária, também se faz notório o caráter positivo de iniciar outra atividade, deixar o educando se levantar, andar e estabelecer alguns acordos com o mesmo. A Sala de Apoio leva sempre em consideração que achar um meio termo nos estímulos e motivação visual são importantes, mas sem escassez de recursos ou excesso dos mesmos.

Já a dislexia é um transtorno específico de aprendizagem definido pelo comprometimento no reconhecimento visual de palavras. Especificamente, a dislexia é uma desordem manifestada na aprendizagem da leitura de origem orgânica, na

maioria dos casos. A dislexia pode comprometer a capacidade de aprender a ler e escrever fluentemente e de compreender um texto, em que o sujeito pode apresentar dificuldades: para ler, para escrever e soletrar, como também para entender o texto escrito, para identificar fonemas, associá-los às letras e reconhecer rimas e aliterações, além de dificuldades ortográficas como a troca de letras, inversão, omissão ou acréscimo de letras e sílabas (disgrafia), bem como dificuldade de organização temporal e espacial e coordenação motora. A discalculia, conforme aponta Relvas (2015) não se relaciona com a ausência de habilidades básicas matemáticas, como é o caso da contagem, mas sim, como a criança associa essas habilidades com o contexto e à realidade. Ou seja, há uma inabilidade no processamento numérico. Outra característica da discalculia é também a dificuldade na aquisição de conceitos matemáticos.

A disortografia, segundo Siqueira et al. (2011), se manifesta na dificuldade de escrita que afeta a palavra, mas não o seu traçado ou grafia, como é o caso da dislexia. Podemos dizer que a disortografia é a incapacidade de estruturar gramaticalmente a linguagem, podendo manifestar-se no desconhecimento ou negligência das regras gramaticais, e em formas mais simples, como na troca de plurais, falta de acentos ou erros de ortografia em palavras correntes ou na correspondência incorreta entre o som e o símbolo escrito (omissões, adições, substituições, etc.).

Na perspectiva de que a criança tenha um rendimento favorável para seu pleno desenvolvimento, busca-se que haja condições físicas adequadas como é o caso da organização do espaço, condições pedagógicas em que haja material disponível e com uma metodologia que contemple a realidade de cada criança atendida, e claro, condição docente para que a formação atenda os requisitos fundantes, para o trabalho com os transtornos de aprendizagem.

Os atendimentos realizados nestas salas são de caráter provisório, considerando que os estudantes podem desenvolver-se, ressignificando e aprimorando a aprendizagem acadêmica por meio do atendimento direcionado a sua respectiva dificuldade. Ademais, ao ser constatado o avanço na aprendizagem o estudante é dispensado do atendimento.

Em consonância com a Resolução N. 3.282, de 23 de maio de 2017, que dispõe sobre a implantação e o funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico, para a realização da função de professor/a na Sala de Apoio Pedagógico, de acordo com o Art. 13, o/a profissional deverá ter além de licenciatura em Pedagogia, pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia e/ou Neuropsicopedagogia, além de domínio no conhecimento de

alfabetização e passar por entrevista com a equipe gestora do projeto (MATO GROSSO DO SUL, 2017). Ressalta-se que esta formação é necessária para garantir condições significativas no avanço da aquisição do sistema de escrita alfabética, dos discentes envolvidos, a partir dos Transtornos Funcionais de Aprendizagem dos quais a Sala de Apoio Pedagógico se propõe a atender. Esse profissional tem como atribuição planejar, organizar as atividades pertinentes à dificuldade do estudante, acompanhar, observar, avaliar e relatar o desenvolvimento de cada um na Sala de Apoio Pedagógico, além de possuir perfil que contemple conhecimentos específicos sobre dificuldade de aprendizagem, transtornos funcionais de aprendizagem ou fracasso na aquisição da escrita alfabética, buscando atualização dos conhecimentos necessários para o aperfeiçoamento da sua prática, objetivando qualidade no acompanhamento pedagógico individualizado. Sua participação nas atividades pedagógicas promovidas pela escola é também fundamental, pois é membro integrante daquela comunidade escolar. Faz parte também de suas funções, organizar o planejamento objetivando o avanço do estudante, bem como acompanhar o desenvolvimento do mesmo, por meio de registros sistemáticos para subsidiar seu trabalho, participar das formações continuadas oferecidas pela SED/MS, manter sempre a escola e técnicos informados sobre sua atuação dentro da SAP, adotar postura de mediação, investigação e intervenção, buscando elaborar os recursos adequados para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes, organizar o horário de atendimento, acompanhar e registrar a frequência, adotar postura ética, evitando qualquer tipo de exposição ou situação vexatória para o público que atende. Sobretudo, zelar pela aprendizagem do estudante e pela qualidade do seu trabalho.

A coordenação deste Projeto é de responsabilidade da Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, que atuará em parceria com a Coordenadoria de Educação Básica, para propor, organizar, liderar, monitorar e implementar ações pedagógicas referentes a concretização do mesmo.

A Sala de Apoio Pedagógico apresenta-se como uma alternativa para o atendimento direcionado ao público com transtornos da aprendizagem, auxiliando de forma eficaz ao estudante com características únicas e dificuldades de aprendizagem, assumindo a diversidade dos estudantes de modo a contemplar suas necessidades e potencialidades, proporcionando acesso ao conhecimento e permanência com êxito dos mesmos no ambiente escolar. Além disso, oportuniza aos estudantes matriculados nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, apoio pedagógico a fim de minimizar o fracasso escolar, melhorando o contexto educacional e acadêmico daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem/ transtornos funcionais. Esses espaços buscam alternativas para superar as dificuldades na aquisição do sistema de escrita

alfabética, propiciando a utilização sistematizada do método de consciência fonológica, para que possa contribuir no sentido de minimizar a referência errônea empregada a esse público, ao ser visto como sendo composto por pessoas com deficiência.

A proposta metodológica das Salas de Apoio Pedagógico se baseia na intervenção com foco na aprendizagem, por meio de estudo de caso individualizado, com recursos de intervenção de alfabetização, contemplando os eixos: oralidade, escrita e leitura, a partir do uso de hipóteses pedagógicas individualizadas. O caráter individualizado deste trabalho visa contemplar a diversidade de dificuldades e desordens que os estudantes possam apresentar, respeitando suas características, bem como o perfil de cada um.

Para a realização do trabalho na Sala de Apoio Pedagógico, o professor deverá organizar o PEI (Planejamento Educacional Individualizado tendo como referência a proposta de Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch, 2013), levando em consideração a necessidade de cada um, visando à superação da dificuldade e a aprendizagem efetiva do estudante. Por aprendizagem entende-se aqui, a capacidade do indivíduo em processar, armazenar e utilizar a informação. Esse planejamento foi concebido, segundo Glat e Pletsch (2013), inicialmente em redes escolares na Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de atender o público da Educação Especial, ou seja, estudantes com deficiência.

O Planejamento Educacional Individualizado se configura num importante instrumento na aprendizagem mediada para a viabilização de novas estratégias e propostas que buscam garantir processos de ensino e aprendizagem, que atendam às especificidades de cada estudante com necessidades educativas especiais (GLAT e PLETSCHE, 2013). A política de uma educação de fato inclusiva demanda que a escola repense sua prática pedagógica na busca por transformações efetivas em seu cotidiano, o que significa uma reorganização nos processos de ensinar e aprender, bem como a ressignificação da cultura escolar no sentido de promover alterações em seu contexto pedagógico de forma que o estudante possa ter acesso a um repertório de metodologias que atinjam sua aprendizagem e reais necessidades a partir de pressupostos pedagógicos, que não configurem um padrão de homogeneidade que predomina ainda hoje na maioria das escolas.

Dessa forma Glat e Pletsch (2013) apresentam o PEI tendo como base de atuação a intervenção pedagógica de forma contextualizada a partir do que é o objetivo da turma, a qual o estudante faz parte e a partir da individualidade de cada um. Estudos realizados pelas autoras refletem que o PEI pode auxiliar os docentes a planejar ações

que possibilitem diferentes estratégias de ação, que garantam a efetividade do trabalho pedagógico para contemplar cada demanda. Assim, “esses referenciais sugerem que, a partir de um planejamento individualizado, é possível promover estratégias pedagógicas específicas a serem empregadas para o desenvolvimento” (GLAT e PLETSCHE, p. 44, 2013) de cada estudante.

A Sala de Apoio Pedagógico empresta esse instrumento no sentido de incorporar em sua metodologia de trabalho um mecanismo efetivo para atender cada especificidade, respeitando a individualidade e demanda de cada estudante, objetivando minimizar o fracasso escolar e ampliar o seu repertório acadêmico, a partir de melhorias no seu contexto educacional.

De caráter temporário, a sala de apoio atende o estudante por tempo determinado, sem perder a flexibilidade. O que significa que o professor da sala de apoio deve avaliar o trabalho realizado, por meio da observação, do diário de bordo (recurso utilizado pelo professor para realizar anotações diárias de aspectos que considere relevantes no seu dia de trabalho) e do relatório final, em que consta o percurso do estudante, fazendo o acompanhamento pedagógico necessário.

A implantação no primeiro semestre de 2017 ocorreu nas escolas que já possuíam brinquedoteca em 2016, sendo elas: Anastácio (1 sala de apoio pedagógico); Aquidauana (1 sala de apoio pedagógico); Camapuã (1 sala de apoio pedagógico); Campo Grande (2 salas de apoio pedagógico); Cassilândia (1 sala de apoio pedagógico); Coronel Sapucaia (1 sala de apoio pedagógico); Chapadão do Sul (1 sala de apoio pedagógico); Corguinho (1 sala de apoio pedagógico); Coxim (1 sala de apoio pedagógico); Douradina (1 sala de apoio pedagógico); Dourados (1 sala de apoio pedagógico); Jardim (1 sala de apoio pedagógico); Naviraí (1 sala de apoio pedagógico); Ponta Porã (1 sala de apoio pedagógico); Rio Negro (1 sala de apoio pedagógico); Rochedo (1 sala de apoio pedagógico); Taquarussu (1 sala de apoio pedagógico) e Três Lagoas (1 sala de apoio pedagógico).

O número de estudantes atendidos e acompanhados na Sala de Apoio Pedagógico no 1º semestre de sua implantação em 2017 foi de 411 no total, com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem, múltiplas reprovações e/ou transtornos funcionais de aprendizagem. Esse número se aproxima do primeiro levantamento realizado nas antigas Brinquedotecas, nas quais eram atendidos 477 estudantes com tais características. Os estudantes com deficiência que frequentavam a Brinquedoteca continuam sendo atendidos nas SRM e com os professores de apoio. Ou seja, com uma proposta criteriosa e definida com embasamento teórico adequado, é possível atender

diferentes necessidades especiais para as crianças com ou sem deficiência, e que de fato trabalhe com o foco na superação da dificuldade e não somente com base na liberdade, espontaneidade e prazer, mas que apresente uma proposta de trabalho que faça com que a superação e a construção de bases importantes na sua aprendizagem sejam alcançadas.

O encaminhamento das crianças para as Salas de Apoio Pedagógico ocorre por meio do preenchimento de um formulário pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial (NUESP) da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS), com avaliação médica de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Transtornos Funcionais de Aprendizagem ou por meio de declaração ou histórico escolar que comprove múltiplas repetências das crianças com DA. Nos casos de diagnósticos não fechados, o Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico entra em contato com a Coordenação Pedagógica da escola em que o estudante está matriculado, para solicitar à família que o encaminhe para avaliação clínica. Após a identificação do estudante como público da Sala de Apoio Pedagógico, a família preenche o requerimento de matrícula e o termo de compromisso, diretamente no local que oferecerá o atendimento.

A perspectiva de ampliação dessas salas para outras cidades do Estado de Mato Grosso do Sul e até mesmo o aumento em Campo Grande, existe, mas, como qualquer Projeto implantado, necessita de acompanhamento e avaliação processual e sistemática para que essa ampliação seja possível. Nesse sentido, a avaliação do Projeto acontece por meio do acompanhamento sistemático do Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico em parceria com as escolas e seus respectivos técnicos.

O Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico, com sede em Campo Grande/MS, está localizado no prédio do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva - CEESPI, para o desempenho de suas funções. Vincula-se à Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial – COPESP e à Superintendência de Políticas Educacionais/SED, em parceria com a Coordenadoria de Educação Básica e Coordenadoria de Políticas para o Ensino Fundamental, para propor, organizar, liderar, monitorar ações pedagógicas referentes a implementação e acompanhamento das Salas de Apoio Pedagógico. Esse Núcleo presta atendimento aos técnicos da Educação Especial, técnicos da Educação Básica, às escolas e aos professores da Sala de Apoio Pedagógico.

Ao Núcleo da Sala de Apoio Pedagógico compete subsidiar as escolas por meio do atendimento nas Salas de Apoio Pedagógico, a fim de minimizar o fracasso escolar, proporcionando formação continuada e assessoria para as escolas, professores e técnicos.

Importante considerar nesse contexto, que ensinar relaciona-se intimamente com o aprender, ou seja, “ensinar consiste fundamentalmente em aprender” (RELVAS, 2015, p. 125) cabendo à escola, o compromisso com a estimulação e orientação dessa aprendizagem. Para isso, é preciso disponibilidade pedagógica docente no sentido de elaborar estratégias que encontrem aquilo que mobiliza o educando e aquilo que venha ao encontro de suas demandas e necessidades.

O papel da Sala de Apoio Pedagógico centra-se na formação do educando e no desenvolvimento de suas capacidades acadêmicas e intelectuais, a partir de pressupostos teóricos que partam de suas necessidades cognitivas e de suas dificuldades de aprendizagem. Importante aqui, reafirmar que os indivíduos têm capacidade de aprender independentemente, das dificuldades que esteja apresentando em determinado momento de sua escolarização. Cabe encontrar meios e estratégias de trabalho que possam atender esse estudante.

CONSIDERAÇÕES

A Sala de Apoio compreende, nesse aspecto, que ensinar estudantes no contexto das suas dificuldades de aprendizagem e na perspectiva de uma escola inclusiva, demanda uma ressignificação nas práticas pedagógicas e um olhar individualizado que possa atender a singularidade de cada um. A partir desse aspecto, a ação mediadora do professor tem papel fundamental na medida em que se torna o protagonista do processo de inclusão desse estudante, e torna o estudante o protagonista de sua aprendizagem, tornando-o autônomo e independente para caminhar com segurança em seu processo de escolarização.

A Sala de Apoio Pedagógico defende que é necessário o enfrentamento dessas dificuldades para que sejam asseguradas as oportunidades educacionais a todas as crianças, sem negligenciar nenhum direito a cada uma delas. Acredita-se nesse projeto que “a escola não pode perpetuar as diferenças sociais, nem legitimar os grandes desníveis de aptidão que as crianças apresentam no início da aprendizagem” (FONSECA, 1995, p. 357), muito menos ser uma escola seletiva que desconsidera o apoio a todas as crianças com equidade, sem que prevaleça a segregação e a exclusão. O combate à exclusão e o enfrentamento às dificuldades de aprendizagem estão na pauta, em prol de uma sociedade mais justa e menos seletiva.

A Sala de Apoio Pedagógico é mais um recurso que possibilita o avanço da aprendizagem, viabilizando a intervenção direta que pode evitar o início do fracasso escolar, bem como a minimização de estudantes serem chamados indevidamente de pessoas com deficiência.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Documento Introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- FONSECA, Vitor da. Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GLAT, Rosana e PLETSCHE, Márcia Denise. Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- IMBERNÓN, Francisco. Qualidade do Ensino e formação do professorado, uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.
- MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 4.621 de 22 de dezembro de 2014. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2014.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução/SED, de 23 de maio de 2017. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2017.
- RELVAS, Marta Pires. Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- SIQUEIRA, Claudia Machado, et al. Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de aprendizagem in ALVES, Luciana Mendonça, MOUSINHO, Renata e CAPELLINI, Simone Aparecida. Dislexia: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. p. 283-301
- UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. In: I. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001b (Original publicado em 1934).



JOÃO VITOR DE OUZA SANTOS
BRASILÂNDIA-MS

ELEMENTOS HISTÓRICOS DA REESTRUTURAÇÃO DO CEADA

Rosângela da Costa Pereira Mariano

Jussara Linhares Granemann

Trataremos do percurso histórico que possibilitou a estruturação do Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA. A relevância dessa abordagem pautou-se a partir da perspectiva das leis de inclusão do estudante com surdez, deficiência auditiva e surdocegueira e do trabalho realizado ao longo do tempo diretamente nas unidades escolares de ensino regular no município de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, a reorganização do trabalho pedagógico torna-se necessária objetivando atender as novas perspectivas que a sociedade necessita de uma forma mais ampla e inclusiva.

O Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação - CEADA foi criado por meio do Decreto nº 3.546 de 17 de abril de 1986, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação - SED, na modalidade de Educação Especial, com caráter educacional e terapêutico atendendo estudantes com diagnóstico de perda auditiva de grau severo a profundo, desde a Educação Infantil até a 4ª série (atualmente equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental).

Assim, além das atividades educacionais realizadas pela escola, o Centro realizava avaliações (pedagógicas, auditivas e fonoaudiológicas) e atendimento de sala de recursos, assim como, programas de competência social, juntamente com oficinas do Centro Integrado de Desenvolvimento do Menor (CIDEM). Nessa perspectiva de trabalho tornou-se um centro-escola especializado em avaliação, encaminhamento, atendimento e escolarização dos estudantes com deficiência auditiva e surdez. Nesse período o centro-escola contava com 61 matrículas, atendidos por professores, além de assistentes sociais, psicólogos e fonoaudiólogos.

Os conteúdos curriculares eram ministrados por professores utilizando a Comunicação Total, que se define como o uso de diversos recursos de comunicação são eles: gestos, mímicas, Língua de Sinais, leitura labial, imagens, dança, teatro entre outros. Utilizadas duas ou mais dessas formas de linguagens dá-se o nome de Comunicação Total.

É importante destacar que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza viso-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Em 1990, o CEADA iniciou o trabalho do coral - Mãos que Cantam - com a regência da professora Shirley Vilhalva, e posteriormente sob a regência da professora Zanúbia Dada, com a participação dos estudantes matriculados na escolarização. Eram apresentadas diversas músicas regionais, o Hino Nacional Brasileiro e o Hino de Mato Grosso do Sul em eventos oficiais.

Em 1995, foi inserida no CEADA a equipe de diagnóstico e apoio por intermédio da Resolução 1.042/1995, para realizar atendimentos especializados nas áreas de Psicologia, Serviço Social, Neurologia, Otorrinolaringologista, Fonoaudiologia e professores de Libras. A inserção desses atendimentos foi o fator desencadeante para a busca de novas matrículas, uma vez que o Centro contava com uma equipe multiprofissional atuando na interdisciplinaridade, como também o início do trabalho com a Libras nas salas de aulas, mas ainda como Comunicação Total.

A partir do ano de 2002 a Libras começa a ser utilizada oficialmente na escola, amparada no movimento nacional de reconhecimento, por meio da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 (Lei da Libras), reconhecida como meio legal de comunicação e expressão à Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002)..

No ano de 2003, o CEADA iniciou o trabalho pedagógico com estudantes que apresentavam surdocegueira com as pesquisas da professora Iolanda Utuari, em parceria com o Grupo Brasil. O Decreto 5.626/2005 regulamentou e procurou implementar as ações lançadas pela Lei de Libras e pela Lei da Acessibilidade a Lei n. 10.098/2000. É importante ressaltar que até esse período todo trabalho pedagógico era realizado por meio da Comunicação Total e da Libras. Neste período alguns estudantes começaram a buscar matrículas nas escolas regulares.

Em 2008 começa o encaminhamento dos estudantes com deficiência auditiva e surdez para o mercado de trabalho por meio da parceria com sessenta e cinco empresas.

Em 2010 a profissão de Tradutor/Intérprete de Libras foi regulamentada por intermédio da Lei 12.319 de 1º de Setembro de 2010, fortalecendo a inclusão dos estudantes surdos nas escolas, fato esse que motivou muitos estudantes a matricularem-se nas

escolas da rede pública de Campo Grande, uma vez que as mesmas ofereciam o trabalho com esses profissionais.

Em 2016 a demanda da escola contava com 12 estudantes surdos matriculados na escolaridade, sendo baixa a procura pela escola, uma vez que a maioria foi transferida para o Sistema Regular de Ensino, em decorrência do trabalho de inclusão dos estudantes surdos tanto na Rede Estadual, quanto Municipal.

A RESTRUTURAÇÃO

Após a pesquisa do quantitativo de estudantes nos arquivos constatou-se 61 alunos (1986), 65 alunos (1987), 80 alunos (1988), 77 alunos (1989), 67 alunos (1990), 81 alunos (1991), 105 alunos (1992), 127 alunos (1993), 112 alunos (1994), 141 alunos (1995), 163 alunos (1996), 162 alunos (1997), 134 alunos (1998), 173 alunos (1999), 102 alunos (2000), 98 alunos (2001), 147 alunos (2002), 168 alunos (2003), 152 alunos (2004), 147 alunos (2005), 105 alunos (2006), 105 alunos (2007), 106 alunos (2008), 93 alunos (2009), 90 alunos (2010), 76 alunos (2011), 48 alunos (2012), 50 alunos (2013), 33 alunos (2014), 26 alunos (2015), 12 alunos (2016). Pelo decrescente número de matriculados no CEADA no decorrer dos anos, houve necessidade de reestruturação dos atendimentos.

Em 23 de junho 2016, foi publicada no Diário Oficial do Estado a Resolução 3.060, da Secretaria de Estado de Educação (SED) autorizando o funcionamento dos anos iniciais na modalidade de Educação Especial, no corrente ano para fins de regularização de vida escolar dos estudantes.

Os 12 estudantes que ainda frequentavam o Centro foram encaminhados para unidades escolares do ensino regular no município de Campo Grande, com o acompanhamento de Instrutores Mediadores Modalidade Sinalizada (IMMS) por estarem em processo de aprendizagem da Libras como primeira língua (L1) e de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua (L2).

Tendo em vista que a proposta educacional é um processo contínuo, flexível e aberto às mudanças em sua estrutura, no aprimoramento da prática profissional, almejando o melhor para o educando, o CEADA passa a exercer novos atendimentos em 2017. E os estudantes com surdocegueira continuam recebendo atendimentos no CEADA com profissionais Instrutores Mediadores (IM) ouvintes e surdos.

O CEADA atuará na formação, assessoramento, orientação e acompanhamento dos professores do ensino regular, Instrutores Mediadores (IM), Guia-Intérpretes (GI) e Instrutores Mediadores Modalidade Oral (IMMO), que atuam com os estudantes que apresentam deficiência auditiva e com surdocegueira no Estado de Mato Grosso do Sul e, ainda, oferecendo atendimentos de fonoaudiologia, exames de audiometria e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Coordenadora de Políticas para Educação Especial, Adriana Aparecida Burato Marques Buyterdorp ressalta que no Estado de Mato Grosso do Sul há apoio especializado nas escolas estaduais de ensino regular. Segundo a coordenadora, o CEADA atendia no ano de 2016 um quantitativo de 38 estudantes, mas somente 12 frequentavam regularmente as aulas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

INSTRUTOR MEDIADOR MODALIDADE ORAL – IMMO

O Instrutor Mediador Modalidade Oral (IMMO) atua na repetição oral do conteúdo ministrado pelo professor regente em sala de aula, para estudantes oralizados, com perda auditiva e que mesmo com o uso do aparelho auditivo ou implantes auditivos convencionais, apresentam dificuldades ou atraso para acompanhar os conteúdos escolares (RIBEIRO e GRANEMANN, 2013).

O CEADA realiza as avaliações pedagógicas e didáticas, bem como as formações e os encaminhamentos dos profissionais para as unidades escolares com o intuito de proporcionar equidade para os estudantes com deficiência auditiva proporcionando-os qualidade e principalmente aprendizagem.

Esses profissionais têm a função de facilitar o acesso às informações auditivas para os estudantes com deficiência auditiva, favorecendo assim a comunicação e aprendizagem em sala de aula, criando estratégias facilitadoras para compreensão dos conteúdos ministrados pelos professores (RIBEIRO e GRANEMANN, 2013).

No estado de Mato Grosso do Sul, no contexto atual (2018), trabalham trinta e um profissionais que atendem os estudantes com deficiência auditiva, regularmente matriculados na Rede Estadual de Ensino.

ATENDIMENTO PARA ESTUDANTES SURDOCEGOS

As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros, faz-se necessário o trabalho do guia-intérprete que é um profissional capacitado, o qual possibilita à pessoa com surdocegueira, independência, tanto para se locomover, como para se comunicar.

Assim, conviver com a surdocegueira é se defrontar com um mundo totalmente diferente e muito rico de experiências, exigindo conhecimento e técnicas específicas para que se possa desbravá-lo com mais habilidade e eficiência (GRUPO BRASIL, 2005).

Existem duas categorias para definir a surdocegueira, os congênitos e os adquiridos. O trabalho realizado com os congênitos envolve a atuação de um Instrutor mediador, o Guia-intérprete trabalha com a pessoa com surdocegueira adquirida, que é aquela pessoa que no percurso de sua vida adquiriu a surdocegueira posteriormente à aquisição da linguagem, quando a pessoa com surdocegueira necessita de um atendimento mais especializado, ele também pode utilizar o trabalho do Instrutor mediador.

Maia (2005) destaca a importância dos profissionais que atendem os estudantes com surdocegueira:

no processo de inclusão é necessário levar em consideração a importância do profissional guia-intérprete e ou do instrutor-mediador, pois será a conexão da pessoa com surdocegueira com o mundo que o rodeia (MAIA, 2005, p.107).

Assim, essas pessoas podem ter nascidas com audição e visão normal e adquirirem perdas totais ou parciais de visão ou audição; pessoas com perda auditiva ou surdas congênitas com deficiência visual adquirida; e pessoas com perda visual ou cegas congênitas com deficiência auditiva adquirida.

GUIA INTÉRPRETE - GI

O Profissional guia-intérprete é aquele que serve de canal de comunicação e visão entre a pessoa com surdocegueira e o meio no qual ela está interagindo, ele deve apresentar algumas habilidades essenciais para que consiga transmitir todas as informações de modo fidedigno e compreensível à pessoa com surdocegueira.

O trabalho basicamente consiste na transliteração ou interpretação, descrição visual e as funções de guia vidente (PETRONI, 2010). O guia-intérprete tem formação específica que lhe permite compreender a mensagem em uma língua, extrair o sentido por meio da informação linguística (palavras, orações, aspectos como intensidade, tom, timbre, entonação, acentuação, ritmo e pausa), extralinguística (pistas sonoras ou visuais provenientes do emissor e da situação comunicativa), contextualizar o sentido da língua de destino – interpretação – ou na mesma língua em outro sistema de comunicação utilizado pela pessoa com surdocegueira. O Guia-intérprete tem como público surdocegos adquiridos (pós-linguísticos) que são indivíduos que adquirem a surdocegueira após a aquisição de uma língua.

No estado de Mato Grosso do Sul atualmente (2018), trabalham cinco profissionais que atendem os estudantes surdocegos pós-linguísticos, regularmente matriculados na Rede Estadual de Ensino.

INSTRUTOR MEDIADOR – IM

O Profissional Instrutor Mediador trabalha com os estudantes Surdocegos Congênitos (Pré-linguístico), que são estudantes que nasceram surdocegos ou ficaram surdocegos antes da aquisição da língua. Este deverá atender as diversas formas de comunicação, desde a comunicação natural até Libras Tátil.

O Instrutor Mediador é o elo de comunicação do estudante com o meio que o cerca, este possibilita ao Surdocego interação e conhecimento dos espaços que está inserido. O trabalho do instrutor mediador é de instruir, capacitar e proporcionar ao estudante com Surdocegueira aprendizado sobre a Prática Educacional de Vida Diária- PEVI.

Em Campo Grande/ MS o trabalho do Instrutor Mediador é desenvolvido no CEADA, e nos demais municípios de Mato Grosso do Sul, o atendimento acontece nas Unidades Escolares. Hodiernamente (2018), trabalham quatro profissionais Instrutores Mediadores, sendo que três profissionais atendem os estudantes do CEADA e um atende um município do MS.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

O público atendido no CEADA é caracterizado por estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, apresentando perda auditiva de leve ou moderada, utilizando ou

não o aparelho auditivo e comunicando-se por meio da língua oral. Alguns estudantes utilizam como forma de apoio linguístico a Libras, e nesses casos o Centro realiza atendimento diferenciado, preservando o conforto linguístico e a individualidade de cada estudante.

Nesse sentido, o CEADA atende no AEE, no contraturno, quatorze estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino, com a função de complementar ou suplementar a formação acadêmica, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

A reestruturação do CEADA resultou a localização nas escolas dos estudantes com deficiência auditiva, uma vez que estavam até o momento sem um centro que realizasse um trabalho específico e norteador.

Desde ano de 2017 o Centro começou a realizar avaliação audiológica, pedagógica e linguística; avaliação, formação de Instrutores Mediadores Modalidade Oral; encaminhamento de para as unidades escolares e acompanhamento desses profissionais; aulas de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado AEE; oficinas de leitura /interpretação de textos e de produção textual; aulas de preparação para o ENEM. É importante ressaltar que o CEADA como centro estadual abrange os seus atendimentos aos estudantes com deficiência auditiva a todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul objetivando a qualidade no ensino e na aprendizagem.

O CEADA, também implementou o trabalho direcionado aos estudantes com surdocegueira na própria instituição e nas unidades escolares, tanto no município de Campo Grande, quanto no Estado. Os estudantes que estavam matriculados na escola CEADA encaminhados para as unidades escolares que seguiram na rede estadual, atualmente são atendidos por Instrutores Mediadores Modalidade Sinalizada, por ainda estarem em processo de aprendizagem de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa na modalidade escrita. Esses profissionais são formados, encaminhados, orientados pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) por meio da Libras como língua de comunicação e instrução.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 10.098/2000, 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.
- BRASIL. Ministério das Comunicações; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; Ministério do Trabalho e Emprego. Lei nº12.319, 01 de setembro de 2010. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 23 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.
- GRUPO BRASIL . Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Disponível em: <<http://www.grupobrasil.org.br/>>. Acesso em 14 de maio de 2018.
- MAIA, S. R. Processos de ensinar e de aprender em alunos com surdocegueira. In: BRASIL. Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas: 1. ed. Brasília:MEC, SEESP, 2005. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos.pdf>>
- MAIA, S. R.; GIACOMINI, L. I.; VULA M., MESQUITA, S. R. S. H. A formação de instrutores mediadores para a Inclusão de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial. In: Oliveira, Ana I. A. de; Lourenço, Juliana M. Q.; Aragão, Marta G. (ORG.) Tecnologia & Inclusão Social da Pessoa Com Deficiência. Belém: EDUEPA, 2008, p 122.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Decreto nº 3.546 de 17 de abril de 1986. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1986.
- MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul. Resolução nº 3.060, de 23 de junho 2016. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2016.
- PETRONI, K. Interpreting for Deaf-Blind Students: Factors to Consider. In: HUEBNER, Kathleen Mary (et al.) Hand in hand: selected reprints and annotated bibliography on working with students who are deaf-blind. AFB Press, 1995.
- PETRONI, K. The interpreter education program. In: Congresso INES: 150 Anos no Cenário da Educação Brasileira. De 26 a 28 de setembro de 2007/ (organização) INES. Divisão de Estudos e Pesquisas - Rio de Janeiro.
- POR SINAL. Artigo científico. Disponível em: <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat16&idart=107>>. Acesso em: 18 mai. 2018.
- RIBEIRO, R. G. e GRANEMANN, J. L. As atribuições do Instrutor Mediador Modalidade Oral. SED/SUPED/COPESP/CAS, Campo Grande, MS. 2013.



BRUNO HENRIQUE CACICHIONE
CHAPADÃO DO SUL-MS

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SURDOS E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Dariane Chita Martins Barcelos

No Atendimento Educacional Especializado- AEE ao estudante com surdez pretende-se destacar a fundamental permanência do estudante com deficiência na escola, suprindo suas necessidades e atendendo suas especificidades. Sendo assegurado o Atendimento Educacional Especializado - AEE como complemento e não um reforço da escolarização ministrada na rede estadual de ensino, conforme o decreto 7611/11.

O poder público estimula o acesso ao Atendimento Educacional Especializado, visando assegurar uma educação plena, que atenda as particularidades do educando com surdez, devendo ser realizado no contraturno e, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais, caso não consigam atender essa especificidade, poderá ser oferecido conforme o Decreto 6253/07, por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, que estabeleça convênio com o poder executivo competente de acordo com o projeto pedagógico.

O direito de todos à educação é garantido pela Constituição Federal em caráter de igualdade visando: “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art.205).

O professor que atua no AEE com estudantes que apresentam surdez, deve ter formação superior em Pedagogia ou Letras, com certificação em Língua Brasileira de Sinais. Ressaltando que o profissional do AEE não é substituto de intérpretes da sala de aula comum quando esse faltar. Este atendimento não deve ser confundido com ajuda em tarefas escolares, nem com aulas de reforço, sendo estas oferecidas, quando necessário, pela própria escola com acompanhamento do profissional intérprete.

Conforme o Decreto 5626/05 é direito das pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação. No AEE para estudantes com surdez destacam-se três momentos didáticos pedagógicos (MEC/SEESP, 2007): AEE em Libras; AEE de Libras e AEE de Língua Portuguesa.

Conforme o Decreto 7611/11:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

A Língua Portuguesa é a segunda língua da pessoa com surdez, sabendo que a primeira deveria ser a Língua de Sinais. Conforme Fernandes (2006) "É perfeitamente possível que uma pessoa surda se aproprie da língua portuguesa. Esse processo será dependente de uma série de fatores que influenciam o aprendizado...". A seguir teremos uma conversa sobre este processo tão complexo e significativo no ensino aprendido.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Diante de pesquisas bibliográficas evidencia-se que a educação de surdos passou por vários processos, serão destacados os três principais momentos vivenciados pela educação de surdos no Brasil. Mostraremos os métodos pouco eficientes no ensino/aprendizagem dos surdos e o Bilinguismo, que tem sido uma proposta coerente com as necessidades educacionais dos estudantes com surdez.

De acordo com Campello (2009), a primeira escola de surdos do Brasil foi o Imperial Instituto de Surdos-Mudos no ano de 1855, localizado no Rio de Janeiro, atualmente é o Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, onde ensinavam as disciplinas utilizando a língua francesa e a língua brasileira de sinais.

A Língua de Sinais era a base para a educação de nossas crianças e adultos surdos, por intermédio dela os conteúdos, conceitos e cultura eram ensinados diariamente, com uma educação de qualidade. Campello (2009) destaca que: "com o sucesso da apresentação dos estudantes surdos ao Imperador Dom Pedro II, e da boa formação destes, os surdos tornaram-se repetidores (atualmente designados como monitores do professor), professores, escultores, pintores e outras profissões".

Mas, foi por meio de influências da educação na Europa, que foi organizado o Congresso de Milão em 1880, no qual foi determinado que o oralismo era a única forma de oferecer educação aos estudantes surdos. A autora relata que: “Em 1880, um grupo de profissionais não surdos tomou a decisão, sem a participação dos professores e profissionais Surdos, de excluir a língua de sinais no ensino de Surdos”, este foi um marco na educação de surdos, pois neste congresso, após a resolução de que todos os surdos precisam ter acesso à educação, houve a proibição da Libras com objetivo de instruí-los apenas por meio do oralização, logo a língua de sinais foi proibida dentro dos ambientes escolares e a oralização entrou em vigor.

No entanto, mais de um século se passou, e outras formas de se oferecer a educação para surdos foram propostas por estudiosos da área, com o intuito de se alcançar sucesso no ensino/aprendizagem desses discentes. Assim, podemos destacar as três filosofias marcantes na educação de surdos no Brasil:

Abordagem oralista: É o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral.

Abordagem da comunicação total: Nesta abordagem admite-se a utilização de uma língua gestual, porém vista somente como um passo de transição para a língua oral.

Abordagem bilíngue: A abordagem bilíngue surge como uma metodologia de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessíveis ao surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais (L1) e a língua portuguesa (L2), em sua modalidade oral e/escrita (LIMA apud RAFAELI e SILVEIRA, 2009, p. 17).

Conforme os estudos realizados por Fernandes (2006), a Língua de Sinais é uma língua de um grupo minoritário, devido a estes fatores, até o momento, a Língua Portuguesa sempre será o foco, esta é a situação em que se encontra o bilinguismo na atualidade. A mesma autora argumenta que a situação do bilinguismo nacional deverá oferecer as crianças surdas aprendizagem da língua de sinais como primeira língua até os três anos, seguida da aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua.

Ainda de acordo com Fernandes, o contexto de uma educação bilíngue para surdos deve atribuir conceitos diferentes dos utilizados na educação para ouvintes, pois não estamos falando de duas línguas auditivas como, por exemplo, a Língua Portuguesa e Inglesa, mas estamos nos referindo a duas línguas diferentes dentro do mesmo país,

com receptores diferentes, pois a língua portuguesa é oral-auditiva e a língua de sinais é visual-motora, por isso, o ambiente escolar direcionado para o ensino de ouvintes é diferente do ambiente e formas de aprendizagem do educando com surdez.

Dentre os modelos que foram expostos acima, o bilinguismo adotado nas últimas décadas parece oferecer melhores condições para a aquisição da comunicação por surdos. Este modelo em 2002, já estava sendo usado no cenário científico mundial, em países como os EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros países que desenvolvem muitas pesquisas sobre surdez e abordagem bilíngue (GOLDFELD, 2002).

ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA ESTUDANTES SURDOS

A Educação Bilíngue para surdos vem sendo apresentada de forma satisfatória, uma vez que a língua de sinais é a língua materna do surdo (L1) e a língua portuguesa, sua segunda língua (L2), tal questão vem sendo discutida por vários autores, Fernandes destaca que: “Os surdos são considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente brasileiras, posto que ambas expressem valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais”.

De acordo com Sueli Fernandes, o surdo será letrado e não alfabetizado, pois conforme a definição das autoras Magda Soares (1988) e Angela Kleiman (1995):

Alfabetização como um processo que envolve o treinamento ou reconhecimento do código da escrita – fonemas e grafemas – pelo aprendiz. Dito de outro modo, a alfabetização envolve um conjunto de habilidades de codificação e decodificação de letras, sons, sílabas, palavras, em que o princípio é a relação oralidade/ escrita.

Esta definição se enquadra para estudantes ouvintes e não para estudantes surdos, pois os mesmo não aprendem por intermédio dos sons. Diante do exposto, será utilizada a palavra Letramento para ensino-aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa para surdos, assim como citado por diversos autores, como: Karnopp (2004); Fernandez (2003) dentre outros.

Sobre a aprendizagem da escrita das línguas orais, por pessoas surdas, Fernandes (2006, p.6) doutora em linguística, explica:

O primeiro contato sistematizado com a escrita não é significativo, já que não há como perceber o mecanismo da relação letra-som. Assim, as crianças surdas começam a copiar o desenho de letras e palavras e simulam a aprendizagem, prática que se perpetua ao longo da vida escolar. Por não possuir uma forma de comunicação sistematizada que lhe permita analisar, na dialogia com o aluno, se, de fato, houve compreensão do processo, o professor acomoda-se com o “produto” apresentado (cópia, cópia, cópia...) e segue em frente.

Os professores devem ser fluentes em Língua de Sinais, para a efetivação das intervenções necessárias, com reflexões sobre a metodologia de segunda língua, baseadas nas teorias de Vygotsky que expõem sobre a função social da escrita, em que os conhecimentos prévios do estudante são valorizados, para que possa ser estimulado a escrever.

O trabalho realizado com discentes surdos deve ser pautado na leitura e escrita em práticas significativas. É possível que esse público escreva com autonomia, sem precisar conhecer o som das letras, mas, para tanto, deverá ser ensinada a palavra no todo, sem silabação. O visual precisa ser explorado no aprendizado, a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução, e estes recursos devem ser facilitadores da compreensão do conteúdo. É importante a exploração de textos de circulação social, como por exemplo, gibis, revistas, cartazes, dentre outros.

O professor deve levar para a sala de aula textos com maior circulação social, ou seja, “folhetos publicitários, cartazes, jornais, gibis e revistas”, visto que, “são veículos portadores de textos significativos pela relação que têm com o cotidiano do aluno, permitindo-lhes fazer associações com seu conhecimento” (FERNANDES, 2006, p.17 e 18).

Pesquisas realizadas pela mesma autora destacam a importância de compreendermos que a leitura dos surdos não ocorre por meio da letra-som (rota fonológica), as palavras serão processadas mentalmente como um todo, (rota lexical), “serão fotografadas e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação. Se não houver sentido, da mesma forma não houve leitura”.

Ainda de acordo com Fernandes, é muito importante o professor elaborar perguntas mais objetivas com auxílio de imagens, com as quais o surdo possa compreender o que está sendo pedido, não esquecendo que, se essas aulas acontecerem no ensino regular, todas as atividades deverão contemplar surdos e ouvintes, para não haver aplicação de conteúdos diferenciados.

O ensino para o público surdo inicia-se por meio da leitura que deve ser realizada com imagens e explicação em Língua de Sinais, após a compreensão do estudante faz-se necessário partir para a leitura: do todo para as partes, por meio do Método Analítico. Conquanto, será necessário explorar a mensagem do texto, depois explicar um parágrafo do texto, analisar as frases, e por fim trabalhar o significado das palavras desconhecidas.

Uma estratégia importante é o caderno de vocabulário no qual o estudante tem acesso às imagens, sinais e palavras escritas, por ele, e outra forma seria produzir esse material online durante as aulas. Recursos tecnológicos de comunicação virtual auxiliam na compreensão da leitura e escrita, pois, despertam grande interesse nos estudantes surdos, conseqüentemente resulta no aumento da produção destes.

Aulas dinâmicas e significativas auxiliam no interesse dos estudantes, como vai ser explorada a língua de sinais, é importante o registro por meio de vídeo, posteriormente deverá se solicitado para o discente que este assista e faça o registro escrito.

CONSIDERAÇÕES

A vida em sociedade requer a partilha de experiências e informações, a maioria das crianças surdas nasce em uma família de pessoas ouvintes que não conhecem a língua de sinais, essas crianças defrontam com uma grande lacuna em seu desenvolvimento, pois não conseguem se expressar, nem compreender ou encontrar compreensão. Mas é possível um surdo ser bilíngue, escrever o mais próximo possível da língua portuguesa, porém, tudo isso dependerá do seu acesso à língua materna o mais cedo possível e de uma metodologia adequada para o ensino da segunda língua.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Deficiência Auditiva e Libras. Indaial: Grupo Uniassevi, 2009.

FERNANDES, Sueli. Práticas de Letramento na Educação Bilíngue para Surdos. SEED/SUED/DEE. Curitiba, 2006.

_____. Conhecendo a Surdez. I: Brasil. Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização. Surdez. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.

KLEIMAN, Angela B. (org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Maria do Socorro Correia de. Algumas considerações sobre o ensino de português para surdos na escola Inclusiva. Revista Letra Magna. Ano 3, n.5, 2006.

RAFAELI, Kátia Solange Coelho; SILVEIRA, Maria Dalma Duarte. Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. UNIASSELVI – Indaial, 2009.

SOARES, M.B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1988.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



LORENÇO DA COSTA
CORONEL SAPUCAIA-MS

A AVALIAÇÃO FUNCIONAL DA VISÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E AS ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS

Carla Cecília Moraes Gonçalves

Matilde de Oliveira Batistote

Rosana do Rosario Cesar

Vislumbra-se partir de abordagens que apresentem um conjunto de conhecimentos básicos, sugestões, recursos e procedimentos utilizados na prática de avaliação funcional da visão.

A forma de estudo e trabalho, aponta a importância de conhecer as complexidades e nuances implícitas na identificação dos problemas visuais, no sentido de auxiliar os professores do atendimento educacional especializado, a avaliarem os estudantes com suspeita de baixa visão, desmistificando definições desconexas, que permitem resultados inexatos, ou seja, a comparação com outras deficiências, exemplos: Deficiência Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, entre outras.

Qualificar as avaliações quantitativas e qualitativas da visão funcional, considerando o potencial do resíduo visual, e buscar reflexão para o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes, representam fatores determinantes para compreendermos a necessidade de uma formação continuada, para professores que atuam com esse público alvo, qualificando-os para o desenvolvimento de metodologias indispensáveis na construção de práticas inclusivas.

No contexto atual, falar em Educação Especial remete-nos aos pressupostos legais que fundamentam o movimento mundial na perspectiva da educação inclusiva, abordando a ação política, cultural, social e pedagógica em defesa dos direitos de todos educandos de estarem juntos, aprendendo e participando de todas as atividades no ensino comum, sem nenhuma discriminação.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos essenciais, "Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outra forma de discriminação" (art. 3º, inciso IV). Define, no artigo 205, "a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da

cidadania e a qualificação para o trabalho”. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condição de acesso e permanência na escola, como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208).

Reportando as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica e o que foi estabelecido em Salamanca, “Conferência Mundial de Educação Especial, representada por 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia na Espanha, em junho de 1994, foi firmado o compromisso, e conforme Brasil Parecer CNE/CEBn.17/2001 p.5-7), para que sejam respeitadas as seguintes orientações:

[...] as pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
 [...] As crianças com necessidades educacionais especiais devem receber todo apoio necessário para garantir uma educação eficaz.
 [...] deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de pessoal de apoio externo.

No que tange à Educação Especial, nos últimos anos os avanços são consideráveis quanto à legislação, principalmente com o lançamento da Lei 13.136 de 2015, que entrou em vigor em 2016. “A Lei Brasileira de Inclusão, é resultado de um trabalho que envolveu a sociedade civil e o Governo Federal. Ela vem inovar, ao disciplinar como o poder público e a sociedade devem assumir suas responsabilidades no tratamento das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais pessoas”. (Cartilha OAB/MS-CODIPED 2017, P.6).

Ratificando tais afirmações:

Para que a inclusão se efetive qualitativamente, é necessário que ocorram algumas mudanças, tanto na parte da infraestrutura, quanto pedagógica, pois as crianças especiais não necessitam apenas de um espaço adequado, mas também de recursos pedagógicos específicos e professores qualificados, os quais são assegurados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusa (2007) e pelo Decreto 7611/2011 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado (SILVA, OLIVEIRA, 2011).

Acredita-se que as discussões atuais sobre a efetivação de qualidade do indivíduo com baixa visão no contexto escolar, estão avançando e permitindo uma reconstrução da práxis educacional. Nesse sentido, se faz necessário comentar sobre o que estabelece a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, sobre o atendimento educacional dos estudantes com baixa visão no ensino comum.

De acordo com a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 que ampara a acessibilidade, a integração ao mercado de trabalho e educação adequada e adaptada. A Deliberação Nº 02/03 do Conselho Estadual de Educação, referente à Educação Especial (Art.13 –I, II, VI,VIII), estabelece:

No caso específico do deficiente visual, os serviços de apoio devem ser através do professor com habilitação ou especialização em Educação Especial, dos Centros de Atendimento Especializado em Deficiência Visual- CAEDV, dos Centros de Apoio Pedagógico- CAP e de recursos técnicos, tecnológicos, físicos e materiais específicos.

Neste contexto a escola regular esta sendo estruturada e orientada para receber e atender esse público alvo, mas para que essa prática tenha qualidade, a comunidade escolar precisa de forma coletiva, acreditar que a inclusão de discentes com deficiência, seja ela qual for, tem respaldo legal e apoio estrutural, que vem avançando gradativamente.

Considerando esses percalços este trabalho vem trazendo reflexões de situações que envolvem a escola e os estudantes de baixa visão, em um olhar inclusivo, buscando diminuir as barreiras que impedem o funcionamento desta engrenagem.

A PESSOA COM BAIXA VISÃO E SUA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo a Organização Mundial de Saúde - OMS (Genebra, 1998): "uma pessoa com Baixa Visão é aquela que possui um comprometimento de seu funcionamento visual, mesmo após tratamento e/ou correção de erros refracionais comuns e tem uma acuidade visual inferior a 20/60 (6/18, 0.3), até percepção de luz ou campo visual inferior a 10 graus do seu ponto de fixação, mas que utiliza ou é potencialmente capaz de utilizar a visão para planejamento e execução de uma tarefa".

Pessoas que podem ter o mesmo grau de acuidade visual, provavelmente se diferenciam nos desempenhos visuais e também podem apresentar distinções em

relação aos graus na circunferência e posições, relacionados ao campo visual. Para tanto, o profissional que vai atender esse discente, deve ter o conhecimento de suas limitações e quando isso não for possível, deverá recorrer aos serviços de parceiros especializados no trato com indivíduos que apresentam deficiência visual. O Referencial: Arroz com Feijão da Baixa Visão (2011) norteia e contribui com o trabalho dos professores que atendem aos estudantes com baixa visão, e traz em sua base a seguinte afirmação:

O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais. Estes alunos devem aprender a perceber visualmente as coisas, as pessoas e os estímulos do ambiente.

Para tanto, os educadores devem despertar o interesse dos alunos e estimular o comportamento exploratório por meio de atividades orientadas e adequadamente. Faz-se necessário compreender que as respostas para as necessidades educativas dos alunos estão neles mesmos. Não existem receitas prontas, cada aluno tem uma forma singular de aprender, cada patologia apresentada no diagnóstico do aluno, requer procedimentos adequados para sua escolarização (Referencial: Arroz com Feijão da Baixa Visão, 2011).

Do ponto de vista educacional, é a capacidade do uso do potencial da visão residual, fonte importante para o planejamento e execução de tarefas do cotidiano, para tanto, contamos com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual - CAP -DV/MS, "projeto da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), cujo objetivo é garantir aos deficientes visuais o acesso a um ensino de qualidade, por meio de materiais de apoio pedagógico e suplementação didática", contando com técnicos especialistas, com formação específica, para avaliar, apoiar, intervir, acompanhar e oferecer formação continuada aos profissionais das unidades escolares e Salas de Recursos Multifuncionais, oferecendo subsídios pedagógicos, aos professores regentes, equipe técnica pedagógica e professores de apoio, que atendem os discentes com diagnóstico ou não de Deficiência Visual ou ainda com altos erros refracionais ou com cegueira, para promover a eliminação das barreiras conforme o que estabelece Organização Mundial de Saúde.

A baixa visão é complexa, apresenta uma variedade de manifestações e peculiaridades com características de cada indivíduo afetado, instabilidade e oscilação entre o ver e o não ver. Cabe ser considerado o tempo em que o déficit visual ocorreu durante o percurso de vida.

Nesse sentido a avaliação ocorre no contexto da escola como um todo e, prioritariamente em um espaço tranquilo, com poucos estímulos no ambiente, onde o educando é avaliado individualmente. São utilizados materiais como o Referencial Arroz com Feijão da Baixa Visão, uma coletânea de conhecimentos básicos, sugestões e atividades utilizadas em nossa prática de avaliação funcional da visão nas escolas, materiais didático-pedagógicos, impressos com letras de variados tipos, brinquedos, objetos de uso diário, utensílios do uso cotidiano da escola.

São oferecidos variados optotipos como estímulos visuais com tamanhos e tipos diferentes, assim como a tabela de Snellen para avaliação à distância, materiais impressos apresentando uma variedade de tipos e tamanhos de letras como bastão, cursiva, imprensa e caixa alta, interpretação de imagens visuais com poucos e muitos detalhes, todas as cores e contrastes, numerais e objetos concretos, materiais com brilho e movimento, utensílios de uso diário, com tamanhos diversificados, com detalhes variados para a percepção e identificação visual dentro das suas possibilidades.

Na sala de aula, juntamente com a turma do estudante, são verificadas as possíveis necessidades de iluminação e necessidades na execução de tarefas, diante das adequações de materiais impressos no acesso do discente, nas escritas a tinta apresentadas em distâncias variadas. No período de intervalo, observam-se atividades realizadas fora da sala de aula nas dependências da escola juntamente com os colegas.

Na avaliação funcional da visão, cabe a verificação dos materiais impressos do estudante, quanto a tamanho de fonte, espaçamento de linhas no caderno, contraste de cores dessas linhas, delimitação de páginas, suas bordas, materiais impressos pela escola, livros didáticos e paradidáticos. Nesse momento, o educando desenvolve atividades propostas pelo grupo de avaliação para observação da coordenação visomotora, motora, postura, ritmo, alinhamento da escrita, percepção de limites visuais, posicionamento de cabeça, postura corporal, leitura de textos e conhecimentos sobre o processo de alfabetização.

De acordo com as necessidades do educando, são orientadas ações que estimulem o exercício e o uso eficiente do potencial da visão, por meio de recursos não ópticos com uso do lápis 6B, caneta esferográfica de cor escura, preferencialmente na cor preta, ampliação das imagens, ou recursos para posicionamento do material, adequação do espaço físico, iluminação, tiposcópio que se refere a um guia de leitura, pauta ampliada, espaçamento entre caracteres.

O desenvolvimento do potencial visual em crianças com baixa visão é raramente espontâneo e automático, sendo necessário que lhes oriente o processo de discriminação entre as formas, contornos, figuras e símbolos que nunca seriam trazidos à sua atenção e que seja respeitado o modo particular desse estudante em se organizar, de identificar, explorar o mundo ao redor.

Uma das ações previstas do Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual/ CAP-DV, é o de manter parcerias com instituições conveniadas para atendimentos especializados conforme a necessidade, como o Instituto dos Cegos Florisvaldo Vargas-ISMAL. Parcerias também são estabelecidas com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é um dos serviços fornecidos pela educação especial da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, destinado aos estudantes com deficiências física, sensorial e intelectual, tendo em vista criar condições escolares que permitam o acesso aos conhecimentos curriculares. Este atendimento constitui uma alternativa disponível no âmbito do sistema escolar, sendo considerado um direito a ser usufruído pelo discente que dele necessita.

Sabe-se que a criança com pouca percepção visual, aparenta déficit no aprendizado, porque ela sempre viu o mundo da mesma forma, é preciso que alguém lhe mostre e fale que o mundo é mais colorido, com objetos mais definidos. Tais fatos oportunizam desafios aos professores especializados, no que se refere à avaliação de como funciona essa visão. Nathalia Barraga, (1985), parte de alguns princípios básicos e fundamentais, resultado de seus estudos que consistem na seguinte reflexão: "o enxergar não é habilidade inata, é aprendida".

Neste contexto é fundamental a formação continuada para esses educadores, pois no que se refere o apoio pedagógico a esse público alvo, percebemos em algumas situações a falta de domínio específico de alguns profissionais, bem como suporte técnico/pedagógico e como resultado dessa situação, o educando em questão, não recebe estímulos para a utilização do seu potencial visual, resultando em perdas pessoais e fracasso escolar.

Portanto, afirmamos que o professor que atua na educação especial, especificamente na sala de recursos multifuncional com o atendimento educacional especializado, é o sujeito que deve ter o conhecimento específico e habilidades para realizar uma avaliação funcional satisfatória da visão do educando, no contexto escolar e da sala de aula comum, oferecendo subsídios para o professor regente e o profissional de apoio que atua com esse estudante.

Romagnolli (2008, p. 5), afirma que:

Os docentes precisam de apoio para afrontar o desafio de uma escola inclusiva, que implica em mudanças em suas práticas pedagógicas. A formação é uma estratégia fundamental para contribuir com estas mudanças. Os professores necessitam ter conhecimentos básicos teórico-práticos em questões como: atenção à diversidade, adequações curriculares, avaliação diferenciada e às necessidades educacionais específicas e mais relevantes, associadas aos diferentes tipos de deficiência, situações sociais e/ou culturais.

A família neste contexto tem o dever e a criança o direito à acessibilidade e ao conhecimento. Porém, quando a família se depara com o problema vem à culpa, negação, e muitas vezes, depressão. Em alguns momentos costumam apresentar a superproteção dificultando assim, o desenvolvimento global e cognitivo da criança, por intermédio dos sentidos remanescentes impedindo-a, de desenvolver suas potencialidades.

Professores Especializados trabalham com referencial, a orientação Clínica Oftalmológica, entregues pela família na escola, a qual na maioria das vezes, não fornece informações claras, sobre a condição de uso funcional do resíduo visual, dificultando o entendimento das informações contidas nesse documento, causando transtornos e inseguranças, induzindo-os a trabalhar o pedagógico sem conhecimento específico e plausível para esse fim.

Diante de todos esses aspectos, o professor especializado, conhecedor do contexto de sala de aula, analisará com domínio a suspeita de baixa visão do estudante realizando a avaliação funcional da visão, interpretando o diagnóstico clínico oftalmológico, considerando o educando como um todo, nos seus aspectos físicos, sociais e afetivos, sabendo que cada indivíduo tem sua forma de enxergar conforme o potencial visual e as estruturas dos olhos comprometidos pela patologia.

É comum que o professor suspeite que o discente tenha baixa visão, antes mesmo da avaliação da funcionalidade de sua visão por um profissional especialista, ampliar e adequar material para o mesmo, sem saber as consequências visuais de um diagnóstico "escotoma, retinose pigmentar, ou catarata".

Convém lembrar que na leitura do parecer clínico oftalmológico, sendo o professor especialista, conhecedor de cada comprometimento visual, facilitará a tomada de decisões para sua prática pedagógica, com adequações e ou ampliações dos materiais

didáticos de acordo com a necessidade visual individual, conforme a avaliação funcional.

Ressaltamos que os estudantes com o mesmo diagnóstico e igual acuidade visual, responderá aos estímulos visuais de maneiras diferentes, considerado os estímulos do meio e cultura da família, cada um apresentará conhecimentos visuais próprios.

A avaliação, no sentido em que propomos, leva em consideração a pessoa como um todo, não podemos deixar de mencionar, que existem muitas crianças com baixa visão que apresentam outras deficiências associadas, o que provavelmente será identificado quando ela passar por todo esse processo avaliativo. De acordo com o Referencial: Arroz com Feijão da Baixa Visão, (2011- p 17) o conceito de avaliação funcional da visão apresenta-se da seguinte forma:

É um procedimento de avaliação qualitativa e contínua, através da observação informal e natural do aluno em todas as situações de vida e atividades cotidianas. Tem por objetivo obter informações sobre o funcionamento visual, compreender todas as possibilidades globais e verificar as necessidades específicas e dificuldades que intervêm no processo de desenvolvimento e aprendizagem". Referencial: Arroz com Feijão da Baixa Visão- (2011- p 17).

No que tange a avaliação funcional da visão do estudante com baixa visão, acreditamos que o ambiente da Sala de Recursos Multifuncional é o espaço que deve ser instrumentalizado para realização desta avaliação. Porém é de suma importância que a Secretaria de Educação e em especial do Estado de Mato Grosso do Sul, mantenha uma rotina continua de formações, voltadas para atualização do profissional que atua com o estudante baixa visão, munindo-o com conhecimentos atuais voltados ao enriquecimento de novas técnicas metodológicas, que visem o crescimento do estudante e a busca de aperfeiçoamento para as técnicas já vigentes, considerando o déficit destes profissionais na Rede Estadual, confirmados no momento em que se necessita do mesmo para o atendimento a casos novos que surgem a todo instante em nossas escolas.

Para tanto, nossa reflexão é no campo da qualificação profissional, visando um professor especializado e qualificado, para atender o educando de forma que no ato em que se suspeite de algum problema que atravesse o crescimento deste, imediatamente o professor esteja munido de conhecimentos atualizados, para que ao se tratar de uma suspeita de um estudante com problemas visuais em sala de aula regular, o profissional, lotado na Sala de recursos Multifuncional, esteja seguro em

realizar a avaliação funcional da visão, permitindo assim, com o resultado, instrumentalizar com propostas pedagógicas específicas e integradoras, ações que favoreçam o desenvolvimento acadêmico do mesmo.

É importante, no processo de avaliação, observar se a criança não responde a um estímulo por que não conhece as figuras ou letras que estão sendo apontadas, ou se ela realmente não enxerga (grifo nosso). O professor deve manter observação contínua de suporte ao processo ensino-aprendizagem para planejar suas ações didáticas, a fim de diminuir as barreiras existentes na construção do conhecimento do indivíduo (Referencial: Arroz com Feijão da Baixa Visão, 2011).

Utilizaremos como base, resultados de experiências vivenciadas nas avaliações e acompanhamentos de estudante com baixa visão no contexto da escola da Rede Pública.

Os estudantes 1 e 2, estudam em escolas diferentes da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, apresentam necessidades semelhantes, decorrentes da baixa visão, causada por alterações de funções visuais, que dificultam a recepção e o reconhecimento de estímulos que interferem ou limitam a execução de tarefas rotineiras e o desempenho escolar.

Estudante 1, nascido em 30/5/2007, matriculado no 4º ano do ensino fundamental, apresenta diagnóstico de baixa visão leve. Sua queixa principal: dificuldades visuais nas execuções de tarefas escolares. Tais como: Identificação de objetos pequenos e médios, a uma distância superior a dois metros e meio, assim também no que se refere a identificação de cores com tonalidades próximas(marrom/preto e verde escuro/azul escuro, bem como nas cores claras). Considerando que o estudante encontra-se em processo de alfabetização, não apresentou domínio no sentido de decodificar a grafia em formato de escrita cursiva, no entanto, reconhece e domina as letras do alfabeto no formato bastão, caixa alta e letra de imprensa, se estas forem apresentadas a uma distância inferior a dois metros, com boa qualidade de contraste e considerar tamanho de fonte 14 em negrito.

Estudante 2, nascido em 28/01/2008, matriculado no 1º ano do Ensino Médio, apresentando perda severa do campo visual em ambos os olhos, menos de 10º do ponto de fixação central, já considerado pela Organização Mundial de Saúde, Deficiente Visual - Baixa Visão. Manifesta pouco domínio nas habilidades de locomoção em ambientes desconhecidos e atividades de vida autônoma, no entanto não se faz

necessária ampliação de fonte para leitura, considerando que a visão central não apresenta comprometimento na acuidade visual central. Encontra-se com domínio de leitura e escrita em fonte 12, identificação de cores e formas. Não demonstrando dificuldades em percepção de detalhes.

No caso específico da aluna 2, observou-se que a mesma realiza as ações de escrita e leitura com domínio, porém no que se refere a deambulação, encontra-se dependente de apoio de outra pessoa, portanto foi sugerido, após a avaliação funcional da visão, a participação na Sala de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de favorecer a independência, autonomia e acessibilidade ao conhecimento para aprendizado da escrita do sistema Braile, Soroban e Orientação e Mobilidade.

Concordamos que é difícil para os educadores e mesmo para a família compreender a oscilação visual que consiste na possibilidade de enxergar com mais nitidez, ou menos, de acordo com as circunstâncias exteriores ou o estado emocional do sujeito.

Marilda Bruno (1997), afirma:

“O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais. Estes alunos devem aprender a perceber visualmente as coisas, as pessoas e os estímulos do ambiente”.

“Para tanto, os educadores devem despertar o interesse dos alunos e estimular o comportamento exploratório por meio de atividades orientadas e adequadamente. Faz-se necessário compreender que as respostas para as necessidades educativas dos alunos estão neles mesmos. Não existem receitas prontas, cada aluno tem uma forma singular de aprender, cada patologia apresentada no diagnóstico do aluno, requer procedimentos adequados para sua escolarização” (Bruno, 1997).

Apesar de ambos os estudantes apresentarem condições e diferenças nas necessidades individuais, estratégias pedagógicas são necessárias para ambos, quanto a adequação de ambiente físico, iluminação, posicionamento, distância e mobiliários. Atender as necessidades visuais do indivíduo conforme as dificuldades apresentadas no ato da avaliação funcional da visão, esse procedimento é que norteará a tomada de decisões para elaboração de um planejamento que atenda o educando no contexto da escola.

Mantoan (2006) ressalta que "ensinar atendendo as diferenças não resulta em mudar a maneira de ensinar a criança com deficiência, mas sim de adotar uma nova proposta pedagógica integradora, a qual atenda as diferenças de todos os estudantes".

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo possibilitou uma análise e discussão sobre a importância da avaliação quantitativa e qualitativa da visão funcional, considerando o potencial do resíduo visual, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a necessidade de uma formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência visual, especificamente baixa visão, atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.

O objetivo é oferecer subsídios teóricos e recursos didáticos que auxiliem a prática pedagógica na instituição escolar, além de propor situações pertinentes, que possibilitem a esse discente organizar seu pensamento na construção de novos conhecimentos.

Para tanto, buscamos, além disso, uma pesquisa de campo para obter dados mais consistentes sobre as etapas do processo, assim como as etapas em que os profissionais levam maior tempo, verificação do grau de conhecimento em informática dos profissionais que o utilizarão, dentre outros aspectos. Em suma, objetivou-se um conjunto de conhecimentos básicos, como sugestões, recursos e procedimentos utilizados na prática de avaliação funcional da visão, informações também resultantes de experiências nessa área de atuação, especificamente baixa visão, na Rede Pública de Ensino do Mato Grosso do Sul.

Dada à importância do assunto, torna-se necessário o desenvolvimento contínuo de ações específicas, no que tange a atualização e formação dos professores que atuam com os estudantes que apresentam baixa visão, no contexto escolar, por parte da Secretaria de Estado de Educação do Mato grosso do Sul, por intermédio do Centro de Apoio Pedagógico à Deficiência Visual, que leve o profissional especificamente lotado na sala de recursos multifuncional, para o atendimento educacional especializado, a ter o conhecimento específico e habilidades para realizar uma avaliação funcional satisfatória da visão do discente, no contexto escolar e da sala de aula comum, oferecendo subsídios para o professor regente e o profissional de apoio que atua com esse público.

REFERÊNCIAS

BARRAGA, Natalie. Atendimento Educacional Especializado – Programa para Desenvolver a Eficiência no Funcionamento visual. SEESP/SEED/MEC-Brasília-DF 2007.

BATISTOTE, Matilde de Oliveira, JESUINO, Mirtes dos Santos, OLIVEIRA, Clegia de Albuquerque Cruz. O Arroz com Feijão da Baixa Visão. Organizadoras: Campo Grande/MS: SEMED, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. Tendências e desafios da Educação Especial - 1994 - Série: Atualidades Pedagógicas 1.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual. Da intervenção precoce à integração escolar. Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo, 1993.

_____. Deficiência Visual: Reflexão sobre a prática pedagógica. Laramara – Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual. São Paulo, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli, ARANTES, Valéria Amorim (org). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: SUMMUS, 2006.

MENEZES, Ebenezer Takuno de, SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CAP (Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/cap-centro-de-apoio-pedagogico-para-atendimento-as-pessoas-com-deficiencia-visual/>>. Acesso em: 31 de jul. 2017.

ROMAGNOLLI, Glória Suely Eastwood; ROSS, Paulo Ricardo. Inclusão de aluno com Baixa Visão na rede pública de ensino: Orientação para professores. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov./portals/pde/arquivos1109-2.pdf>. Acesso em 31 de Julho de 2017.

SÁ, Elizabeth Dias. Alunos com baixa visão: um desafio para os educadores. Revista Aprendizagem. , v.8, p.48 - 49, 2008.

SILVA. Natali S; OLIVEIRA. Thereza C. B. C; Convivendo com a Diferença: A inclusão escolar de alunos com Deficiência Visual. 2012, p.4



JOÃO GABRIEL DE OLIVEIRA
IGUATEMI-MS

A IDENTIFICAÇÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos

Priscilla Basmage Lemos Drulis

Janine Azevedo Barthimann Carvalho

A inclusão escolar do estudante com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) estão previstos legalmente (BRASIL, 1996, 2001a, 2014). Sob responsabilidade dos órgãos públicos, políticas e projetos foram criados e implantados para oferecer atendimento a esse público. As escolas foram orientadas a realizar adaptações, tanto no currículo, como nos procedimentos metodológicos e ainda oferecer recursos, serviços e suplementação curricular, de acordo com as especificidades encontradas.

Tal assunto tem ganhado espaço entre os debates na literatura da Educação Especial, e mesmo com um expressivo aumento do número de atendimentos oferecidos a esse público, ainda existem muitos estudantes sem identificação e atendimento adequado. O presente texto faz um recorte da identificação das Altas Habilidades/Superdotação no contexto escolar, baseado no trabalho desenvolvido pela equipe do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) de Mato Grosso do Sul – SED/MS.

Compreendendo que é preciso acompanhar e realizar os encaminhamentos necessários para contribuir na formação desses estudantes por meio do enriquecimento curricular, em 2005 o Ministério de Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (SEESP), com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino, regulamentou e possibilitou que os Estados da Federação implantassem Núcleos de Atividades para identificar e atender os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, assim foi criado o NAAH/S (BRASIL, 2008; VIRGOLIM, 2007; PÉREZ & FREITAS, 2009).

O NAAH/S – MS constituiu-se na política de ação da Secretaria de Estado da Educação a partir da proposta do MEC/SEESP, para atender os estudantes com indicativos de Altas Habilidades/Superdotação, matriculados na rede pública de ensino. Assim,

enquanto dever institucional do Estado e, sob a perspectiva da educação especial e inclusiva, o referido núcleo se estabelece como um referencial para o desenvolvimento das práticas, segundo especificado nas legislações que abarcam a Educação Especial (BRASIL, 1994, 2008, 2009, 2011).

Com o objetivo de construir uma educação inclusiva e de qualidade, a atuação do NAAH/S se dá por meio da avaliação e do atendimento ao estudante, ao professor e a família de maneira articulada e integrada, em vista à compreensão da totalidade do processo de ensino-aprendizagem, seguindo o referencial teórico de Altas Habilidades/Superdotação do pesquisador norte-americano Joseph Renzulli, bem como, os princípios teóricos das Inteligências Múltiplas de Gardner (VIRGOLIM, 2007).

Consideram-se crianças com Altas Habilidades, segundo definição oficial (BRASIL, 2008), aquelas que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados, tais aspectos também foram aludidos pela autora supracitada:

- Capacidade intelectual superior: envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- Aptidão acadêmica específica: envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- Pensamento criativo ou produtivo: refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;
- Capacidade de liderança: refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;
- Talento especial para artes visuais, dramáticas e música: envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar ideias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos);
- Capacidade psicomotora: refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa (VIRGOLIM, 2007).

Outro ponto essencial na avaliação é a análise das características de Altas Habilidades/Superdotação. De acordo com Winner (1998), existem algumas características que são mais marcantes no estudante com AH/SD, tais como: aprende rápido e facilmente sem necessitar de repetições, possui grande curiosidade, faz um número ilimitado de perguntas, tem vocabulário avançado e contextualizado, é crítico consigo e com os outros, tem alto nível de energia e amplitude de interesses, memoriza facilmente e lembra sempre “o prometido”, resolve problemas difíceis ou complexos, encontrando soluções originais e inesperadas, não aceita afirmações ou respostas superficiais, demonstra grande persistência e intensa concentração, sente-se desafiado por novas ideias, sensível às injustiças, tanto pessoais, como sociais, gosta de defender suas razões e também de bons argumentos, possui talento incomum para expressar-se artisticamente, gosta de conviver com pessoas de nível intelectual e/ou interesses similares, habilidade de gerar ideias, níveis avançados de julgamento moral e motivação intrínseca (WINNER, 1998).

Todo processo de avaliação realizado com os estudantes com indicadores de AH/SD é pautado na teoria dos Três Anéis de Joseph Renzulli (RENZULLI & REIS, 1997), que concebe a superdotação como um conjunto de comportamentos que resultam da confluência entre habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, identificados dentro da área de interesse do estudante. Os três anéis estão dispostos em um padrão xadrez que representa a interação entre fatores ambientais e de personalidade que favorecem o aparecimento da superdotação (Figura 1).

Renzulli descreve o comportamento superdotado como uma intersecção entre três anéis. Estes anéis abarcam as três características comumente presentes na pessoa com Altas Habilidades/Superdotação: Habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Esse comportamento ocorre em um contexto representado por ele em um fundo quadriculado. Nesta representação ele pretende demonstrar que essas características ocorrem em um contexto que não pode ser desprezado, e que podem exercer influência direta na manifestação desse comportamento que, segundo ele, ocorre em certos contextos, em certo tempo, em certas pessoas.

Para Renzulli, este fenômeno se dá no espectro do desenvolvimento humano e pode ser entendido, por meio dos comportamentos observáveis apresentados pelo indivíduo em uma dada situação, quando o potencial é convertido em desempenho em uma área específica.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado é de extrema importância para o desenvolvimento do potencial do estudante com AH/SD. Como explica o

documento orientador aos estados da federação (BRASIL, 2006), o objetivo do NAAH/S constitui-se no desenvolvimento das potencialidades do educando com Altas Habilidades/Superdotação, garantindo a este, um ensino de qualidade. Dessa forma, o programa busca desenvolver as capacidades desses estudantes, porém, cabe à sociedade estimular e valorizar os avanços por eles alcançados, os quais podem vir a ser agentes de transformação social.

A fim de alcançar esses objetivos no contexto escolar, os técnicos do núcleo realizam visita in loco às escolas estaduais da capital. Durante essas visitas são sugeridas às unidades escolares, a possibilidade de realização de formações continuadas para os professores, coordenadores e direção escolar, que visam oferecer subsídios e conhecimentos das características de AH/SD, esclarecendo aos servidores sobre o processo de avaliação e encaminhamento ao NAAH/S, a fim de facilitar o processo de indicação de estudantes para avaliação de AH/SD.

É notável a falta de informação que muitos profissionais da educação têm sobre as características das Altas Habilidades/Superdotação. Assim, as formações continuadas oferecidas pelo núcleo vêm apresentando resultados favoráveis em relação ao crescente número de estudantes que passam a receber o AEE no NAAH/S.

Posteriormente ao processo de indicação para avaliação, cada equipe técnica, composta por uma pedagoga e uma psicóloga, realiza entrevista inicial com os pais e/ou responsáveis do aluno para apresentação da proposta de avaliação e possível atendimento no NAAH/S. O atendimento inicia-se com a avaliação do estudante na própria escola, por meio de atividades pedagógicas criativas, jogos e teste psicopedagógico. Essa avaliação tem caráter qualitativo e processual, e seu tempo de duração varia de acordo com as respostas do estudante ao processo, podendo alcançar de 3 a 6 meses. Confirmada a presença das Altas Habilidades/Superdotação, o estudante é direcionado a participar das atividades do NAAH/S a fim de receber o Enriquecimento Curricular assegurado por lei a este público.

Sendo o NAAH/S o órgão responsável pelo atendimento a todos os estudantes das escolas estaduais de MS, as ações referentes aos municípios do interior ocorrem por meio de orientações técnico-pedagógicas aos profissionais e unidades escolares de cada município, e são realizadas pela equipe técnica da capital sempre que solicitado.

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação é direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1998), para tanto, é necessário que todos os estudantes, sejam eles identificados ou não com AH/SD, recebam uma educação de qualidade que atenda suas necessidades educacionais. Quando se trata de Educação Especial, essas necessidades educacionais são ainda mais específicas, e o Estado deve dispor de serviços e recursos pedagógicos que devem ser prestados de maneira suplementar à educação desses estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2014a), para que dessa forma possam “desenvolver mais amplamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades” (BRASIL, 1994).

Essa necessidade foi reconhecida e traçada como meta no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), assim, o Estado se compromete a oferecer o Atendimento Educacional Especializado para o público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011a).

Oferecer atendimento educacional que atenda as especificidades de todos os estudantes, só é possível quando se tem conhecimento sobre suas características, limitações, potencialidades, serviços e recursos disponíveis. Assim, enfrentar as barreiras e buscar soluções para as dificuldades encontradas durante a realização das práticas pedagógicas se tornará possível partindo da identificação das necessidades educacionais especiais dos discentes.

Desta forma, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, afirma que:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: [...]
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001b, p.2).

A atualização desta Resolução CNE/CEB, de nº 04, de 2 de outubro de 2009, atualiza as discussões com mais especificações, afirmando que:

Art. 4º [...] considera-se público-alvo do AEE:
[...] III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

Para tanto, em primeira instância, a identificação desses estudantes, no cotidiano escolar, geralmente é feita por intermédio do olhar do professor, que deve estar atento a quaisquer facilidades e interesses acima da média que o estudante apresente. Segundo Lupinacci (2015, p.43) "o professor é o principal agente educacional nas escolas, é este profissional que vivencia todas as dificuldades cotidianas, trabalha diariamente pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos", ele também é responsável pela construção dos valores – nos quais as diferenças individuais são respeitadas – e do ambiente colaborativo em que um apoia o outro. Mazzotta (1993) confirma essa ideia afirmando que:

O professor é " pilar fundamental" no conjunto de elementos que caracteriza a educação especial. Sua Competência "põe em xeque" a estrutura e o funcionamento da educação escolar. Necessariamente mediadas pela educação comum à educação especial e a situação de excepcionalidade na educação escolar dependem fundamentalmente da qualidade ou da competência dos professores comuns e especializados (MAZZOTTA, 1993, p. 257).

É por meio da postura desse profissional frente às diferenças em sala de aula, que oportunizam conhecer o estudante, suas limitações e/ou progressos, possibilitando assim, sua real inclusão. A partir do olhar nas especificidades dos estudantes, a inclusão deixa de ser concebida apenas como o ingresso na rede regular de ensino.

Postura ética, em sua dimensão crítica e transformadora, é que referenda a luta pela inclusão escolar. O convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiências relacional, participativa, que produz sentido para o aluno é uma ação de inclusão, pois contempla sua subjetividade (MANTOAN, 2003, p.31).

Então, é a partir da observação das especificidades dos estudantes na realidade escolar, que identificamos a necessidade de oferecer atendimento educacional especializado, com um currículo específico e eficaz para a aquisição da aprendizagem significativa, capaz de contribuir efetivamente na aprendizagem e desenvolvimento das competências dos referidos estudantes.

TRAÇANDO O PERFIL DOS ESTUDANTES COM ALTAS

HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Identificar a especificidade de um aluno requer um diálogo e uma parceria entre família e escola. Ambos devem estar cientes dos acontecimentos e eventualidades apresentadas pelo sujeito no âmbito escolar e social. Desta forma:

[...] se professores e orientadores perceberem que uma criança apresenta indicadores de altas habilidades, podem consultar colegas, ou a família do aluno, [...] o mesmo pode acontecer em sentido inverso: se a família de um aluno considerar que ele apresenta necessidades educativas especiais em virtude de algum talento ou habilidade, pode também solicitar atenção especial dos profissionais da escola (CUPERTINO, 2008, p.38).

O atendimento especial educacional diferenciado destinado aos estudantes com AH/SD está previsto em lei desde 1971, no Artigo 9º da Lei 5.692, de 11 de agosto que prevê que “os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, s. p.).

De acordo com Galbraith e Delisle (1996 apud VIRGOLIM, 2007) para um levantamento inicial de características da superdotação do estudante no contexto escolar, é necessário a atenção do professor à lista de comportamentos elencadas a seguir.

Aprende fácil e rapidamente; Original, imaginativo, criativo, não-convencional; Amplamente informado, informado em áreas não comuns; Pensa de forma incomum para resolver problemas; Persistente, independente, auto-direcionado (faz coisa sem que seja mandado); Persuasivo, capaz de influenciar os outros; Mostra senso comum, pode não tolerar tolice; Inquisitivo, cético, curioso sobre o como e porque das coisas; Adapta-se a uma variedade de situações e novos ambientes; Esperto ao fazer coisas com materiais comuns; Habilidades nas artes (música, dança, desenho etc.); Entende a importância da natureza (tempo, lua, sol, estrelas, solo, etc.); Vocabulário excepcional, verbalmente fluente; Aprende facilmente novas línguas; Trabalhador independente, mostra iniciativa; Bom julgamento lógico; Flexível, aberto; Versátil, muitos interesses além da idade cronológica; Mostra insights e percepções incomuns; Demonstra alto nível de sensibilidade, empatia com relação aos outros; Apresenta excelente senso de humor; Resiste à rotina e repetição; Expressa idéias e reações, frequentemente de forma argumentativa; Sensível a verdade e à honra (VIRGOLIM, 2007, p. 44).

É comum perceber que o professor, somente com a formação inicial docente adquirida na graduação, não encontra subsídios suficientes para realizar uma identificação precisa e um atendimento educacional especializado com qualidade aos estudantes da Educação Especial. É necessário que ele esteja em constante formação, possibilitando a si mesmo, contínuas reflexões sobre sua prática, atualizando seus conhecimentos às constantes mudanças de paradigmas da sociedade e proporcionando-lhe uma maior competência profissional.

Segundo Pletsch (2009, p.148) “a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno especial incluído”. Com conhecimentos teóricos capazes de identificar os diversos comportamentos apresentados pelos estudantes com AH/SD, o professor conseguirá atender as necessidades educacionais especiais dos discentes, atingindo a finalidade da educação que é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, de forma prazerosa, gratificante e interessante (BRASIL, 1996).

Devido ao elevado nível de desenvolvimento intelectual do estudante com AH/SD, muitas vezes, o currículo empregado não lhe desperta o interesse no cotidiano de sala de aula. Pérez (2007), explica que algumas vezes, o professor tem dificuldade de reconhecer esse desinteresse, ou quando reconhece, diagnostica essa atitude como mau comportamento e não como a falta de uma atividade que estimule o estudante em sua capacidade intelectual superior.

Comunidade escolar e familiares devem dialogar para juntos buscarem condições de desenvolver as potencialidades e identificar o nível de superdotação deste educando. A escola deve influenciar os estudantes a desenvolver os seus talentos no dia a dia de sala de aula, assim a expressão de suas potencialidades será constante e facilitará a identificação de suas habilidades (VIRGOLIM, 2014). O NAAH/S fornece subsídios pedagógicos para que isso aconteça por meio de palestras e orientações sobre o tema, como forma de favorecer o desenvolvimento dos potenciais destes estudantes, em especial nas áreas em que já apresentem um alto desempenho.

Quanto à família, é importante que tenha a devida orientação, suporte teórico e emocional, com vistas a melhor compreensão do comportamento e demandas de seus filhos, o que pode favorecer as relações interpessoais e incentivar o desenvolvimento global da criança. O Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) tem como seus principais pilares a “orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação

inclusiva de forma a garantir atendimento aos estudantes da rede pública de ensino” (BRASIL, 2008, p. 5).

Portanto, a identificação do perfil deste estudante não é suficiente, é fundamental o acompanhamento de suas potencialidades, suas necessidades sem deixá-lo desestimulado. Mantendo sempre um olhar nas especificidades de cada estudante, seja este com perfil de AH/SD ou não, pois, o “[...] problema maior existe em deixar de identificar um talento, que pode se perder de várias maneiras, o que torna preferível correr o risco de não acertar todas às vezes” (CUPERTINO, 2008, p. 41).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971. Não paginado. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 ago. 2017

_____. Constituição Federal de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 9 jan. 2001a. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 11 set. 2001b. 5 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. Documento Orientador – Execução da Ação. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. 64 p. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc>. Acesso em: 03 ago. 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 7 jan. 2008. 19 p.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC. 5 de outubro de 2009. 3 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2017

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011b. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11> Acesso em: 04 ago 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 04 de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC / SECADI / DPEE, 23 jan. 2014a. 4 p.

_____. Câmara dos Deputados. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Cedi/Coedi, 25 jun. 2014b. 86p.

CUPERTINO, C. M. B. (Org). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. Secretaria da Educação, CENP/CAPE. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: < www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf >. Acesso em: 04 ago. 2017.

GALBRAITH, J.; DELISLE, J. The gifted kid's survival guide: A teen handbook. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing, 1996. In: VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p. Ilustrações coloridas.

LUPINACCI, L. G. R. O olhar do professor para a inclusão escolar – possíveis aproximações entre educação e psicanálise. Universidade de São Paulo, 2015.

MANTOAN. M. T. E. Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. Trabalho docente e formação de professores de educação especial. São Paulo: EPU, 1993.

PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. Ciência Hoje, São Paulo, v. 41, n. 245, p. 8-11, jan./fev. 2007. Disponível em: < <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245> > Acesso em: 10 nov. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. & FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. Anais da 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Caxambu, 2009. 17 p. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>> Acesso em: 03 ago. 2017

PLETSCH. M. D. A formação de professores para a educação inclusivas: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. Educar, Curitiba, n.33, Editora UFPR, 2009.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Schoolwide Enrichment Model: A how-guide for educational excellence (2nded). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1997. In: VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p. Ilustrações coloridas.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2007. 70 p. Ilustrações coloridas.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/ superdotação. Revista Educação Especial, v.27, n.50, 2014.

WINNER, E. Crianças superdotadas: mitos e realidades. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.





JOÃO HENRIQUE SILVA DE OLIVEIRA
CASSILÂNDIA-MS

MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

Rosemary Nantes Ferreira Martins Barbosa

Celi Correa Neres

Ao nos referirmos à inclusão escolar do público da educação especial, de forma geral, nos remetemos aos estudantes que necessitam de adaptações, seja de recursos ou de acessibilidade escolar, o mesmo não ocorre quando se refere a um estudante que apresenta facilidade em aprender, e, em geral, para este último, os questionamentos são os mais diversos.

A escola apresenta uma estrutura que busca atender estudantes que se desenvolvem dentro de um padrão esperado, idealizado pela sociedade, e os que apresentam desenvolvimento fora deste padrão idealizado sofrem de algum processo de exclusão escolar, e não é diferente em relação ao estudante com Altas Habilidades/ Superdotação (AH/SD).

Por algum tempo, a ênfase em estudos dentro da educação especial foi dada aos estudantes com deficiência, entretanto, no final dos anos 1990 os estudos sobre o atendimento às necessidades dos estudantes com AH/SD foram intensificados (VIEIRA, 2015).

É neste sentido que a retomada da história do atendimento as pessoas com AH/SD em âmbito nacional e local provoca reflexões sobre a política implantada para esta área da educação especial.

Para a elaboração deste artigo foram utilizados documentos e normatizações oficiais, além das contribuições de Mendes (2010), Pletsch, Glat, Fontes (2006) Anache, Oliveira (2005) acerca da educação especial inclusiva, de teóricos e estudiosos como Osowski (1989), Delou (2007), Oliveira (2015) e Anjos (2011) acerca da educação das pessoas com AH/SD e buscou-se subsídio em Neres (2010), Guimarães (2015) e Bittelbrunn (2003) quanto a história da educação especial no Mato Grosso do Sul.

Quanto ao termo Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), este será utilizado em todo o decorrer do texto para referir-se a pessoa "que apresenta um potencial elevado e

grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” conforme a Resolução CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica) nº04 de outubro de 2009, no artigo 4º, inciso III.

Em algumas citações e referências retiradas de eventos científicos, como Seminários e Congressos, será utilizado os termos originais tais como “Superdotado”, ou ainda, “bem dotados” que são palavras utilizadas em documentos oficiais da época.

HISTÓRICO DE ATENDIMENTO AS ALTAS HABILIDADES NO BRASIL

No Brasil, as primeiras discussões sobre atendimento as pessoas com AH/SD datam da década de 1920, conforme registra Osowski (1989):

No Brasil, desde a década de 1920, é possível encontrar estudos, experiências-piloto, artigos e livros tratando desse tema. Inicialmente, eram atividades esporádicas, mas que revelavam a preocupação que perspassava alguns brasileiros. No fim da década de vinte, início da década de trinta, pesquisas foram realizadas aqui no Brasil com o objetivo de identificar o número dos chamados superdotados. Foi feita uma estimativa que haveria, na época, em torno de 172.000 pessoas consideradas superdotadas dentre uma população de 40.000.000 de habitantes (OSOWISKI, 1989, p.)

A publicação de três obras brasileiras, na década de 1930, sobre educação de estudantes com AH/SD marca o início, de maneira formal, dos estudos sobre os estudantes destacando a preocupação com as atividades escolares destes estudantes. O governo do estado de Minas Gerais, com o objetivo de ministrar cursos sobre educação, trouxe da Europa professores psicólogos, dentre estes, a psicóloga russa Helena Antipoff, fundadora da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1932, e que viria a se expandir no país a partir de 1945 (DELOU, 2007).

Foi na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro que iniciou os primeiros atendimentos a estudantes identificados com AH/SD, e foi nesta instituição que se realizaram os dois primeiros seminários sobre Superdotação, em 1966 (OLIVEIRA, 2015).

Partindo deste fato, alguns programas foram elaborados como proposta de atendimento aos estudantes com AH/SD, como a Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocação de Bem Dotado (ADAV), trabalho elaborado

e desenvolvido por Helena Antipoff, em Minas Gerais, e em 1950, a professora Julieta Ormastroni inicia o Programa Cientistas para o Futuro, em São Paulo (OLIVEIRA, 2015).

Em 1961, as primeiras referências ao atendimento às crianças superdotadas são encontradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), entendendo aqui a referência à palavra excepcional, que abrange estudantes acima ou abaixo da norma de seu grupo.

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, art. 88-89, grifo do autor).

Neste documento encontra-se a sugestão de que os estudantes da educação especial sejam enquadrados na educação geral sob a perspectiva da integração; se estiverem aptos, podem ser atendidos na educação geral. Também há o incentivo do poder público a instituições privadas na forma de financiamento, neste momento, a educação pública se absteve de realizar o atendimento ao estudante excepcional e eram poucos os estabelecimentos públicos que atendiam esta clientela. De forma geral, o atendimento da educação especial era direcionado a um público que necessitava de um tratamento, por ter alguma deficiência, e, como os discentes superdotados não tinham nada a ser tratado, não havia investimento para esta área da educação especial (BRASIL, 1961).

Em 1971, com a promulgação da nova LDB, há apenas um artigo que trata da educação especial e define seu público: estudantes com deficiências física, mental e superdotados. Há a definição assegurando tratamento especial aos superdotados, com normas fixadas pelos conselhos de educação de cada estado. Apesar de breve e restritiva, a ação do MEC após a definição dada pela LDB, pautou-se na elaboração do Plano Prioritário nº 35, dando ênfase no atendimento ao estudante superdotado e o começo de uma ação educativa em relação a eles (DELOU, 2007).

Delou (2007) destaca que o projeto prioritário deu início no atendimento aos discentes superdotados, orientando que os mesmos estivessem em classes comuns, desde que o professor pudesse desenvolver programas ou atividades diferentes e que ele dispusesse de materiais e orientações adequadas para a oferta de tratamento adequado a estes estudantes.

Quando não houvesse a possibilidade de atendimento adequado em sala de ensino comum, os estudantes superdotados poderiam ser atendidos em classe especial (DELOU, 2007).

Outros aspectos foram enfatizados neste projeto, como o desenvolvimento global do estudante, com vista a uma formação cidadã e o atendimento por meio da aceleração de estudos e do enriquecimento, como também, o acréscimo da modalidade de monitoria de estudos. Começam a aparecer setores responsáveis pela educação especial, tanto no Ministério da Educação, quanto nas Secretarias de Educação dos estados, para administrar os recursos financeiros com foco na formação dos professores (DELOU, 2007).

Com base nestas políticas para AH/SD, na década de 1970 foi implantado dois programas de atendimento ao estudante com AH/SD, um de iniciativa privada, o Projeto de Orientação Identificação de Talentos – POIT, em São Paulo, em 1972; e outro de iniciativa pública, o Núcleo de Apoio à Aprendizagem as Altas Habilidades (NAS), no Distrito Federal, em 1975. Também cabe destacar que no final da década de 70 foi criada a Associação Brasileira de Superdotados (OLIVEIRA, 2015).

Torna-se evidente a atuação do setor privado no qual não há políticas públicas claras e fomento para o atendimento, e na área das AH/SD não seria diferente, como pontua Borowsky:

Observamos que, historicamente, o descompromisso do Estado na Educação Especial é mais evidente do que no restante da educação e que o setor privado sempre foi mais atuante na área. Porém, com o chamado movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência, percebemos o Estado atuando na área, mas de forma diferenciada e contraditória, já que ao mesmo tempo, fomenta a participação de instituições privadas na oferta de atendimento (BOROWSKY, 2013, p.10).

Na década de 1980, após o fim do governo militar, a aprovação da nova Constituição trouxe novas metas como a de “erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país” (MENDES, 2010, p. 101).

Na década de 1990, com a emergência da política de inclusão escolar, a psicóloga e estudiosa sobre AH/SD Zenita Guenther, desenvolveu um programa de identificação e atendimento a estudantes Dotados e Talentosos, no Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), junto a Secretaria Municipal de Educação, em 1993. Foi também neste ano que a professora Cristina Delou iniciou um projeto de identificação

e atendimento a estudantes com AH/SD na Universidade Federal Fluminense (UFF), ambos os programas eram de iniciativa pública (OLIVEIRA, 2015).

É neste período que se fortalece o movimento pela inclusão do público da educação especial nas escolas regulares. Pletsch, Glat & Fontes (2006) esclarecem os caminhos percorridos pela educação especial, que historicamente realizava atendimento de forma paralela ao ensino comum, e que por meio de lutas dos movimentos sociais pelo direito da pessoa com deficiência, e daqueles que se distanciavam de um padrão de “normalidade”, tivessem acesso ao ensino comum. Estas reflexões propiciou o repensar do atendimento a pessoa com deficiência, proporciona uma nova configuração da escola regular para o recebimento destes estudantes.

A Educação Inclusiva consiste na ideia de uma escola que não selecione crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade (PLETSCH, GLAT & FONTES, 2006. p. 02).

Em 1999 foi elaborado o projeto Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (ISMART), com o objetivo de identificar jovens com AH/SD em escolas públicas, para receberem bolsa de estudo em escolas particulares, orientação profissional e acompanhamento durante a vida escolar, da educação básica até a universidade. Este projeto foi desenvolvido na capital e em algumas cidades do estado de São Paulo e no Rio de Janeiro (CARNEIRO, 2015).

Anache e Oliveira (2005) relatam que nos séculos XIX e XX, dentro das sociedades capitalistas, houve um empenho pela identificação das pessoas com AH/SD, e que este interesse tinha como objetivo a contribuição para esta sociedade capitalista. Destaca que:

As propostas educacionais surgem com o respaldo dos teóricos que desenvolveram pesquisas sobre inteligência e, como ainda hoje vivemos numa sociedade capitalista regida por uma valorização de utilizar a inteligência para a evolução tecnológica, neste contexto histórico muitas propostas surgem com o objetivo de fundar uma metodologia capaz de identificar alunos superdotados, pois poderão contribuir com sua inteligência em benefício da sociedade em que vivem (ANACHE e OLIVEIRA, 2005, p. 05).

Neste sentido, observa-se a criação de instituições privadas, que prolifera à revelia das políticas públicas, que não se fazem presentes nas estruturas das Secretarias Estaduais

e Municipais, distantes dos direitos dos estudantes das escolas públicas ao atendimento especializado.

A Resolução 02/2001, do Ministério da Educação, faz menção ao termo altas habilidades/superdotação, e os define como educandos que apresentam “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (DELOU, 2007, 37).

Ainda segundo Delou (2007) foi nesta resolução que o termo “altas habilidades e superdotação” aparece pela primeira vez em um documento oficial, associando duas concepções teóricas diferentes: a primeira referindo-se a teoria sócio-interacionista e a segunda, referindo-se a teoria inatista. Outro destaque feito por esta estudiosa é sobre os tipos de atendimentos, em que a sala de ensino regular é o espaço mais recomendado, com um currículo enriquecido e desafiante, aliado ao atendimento em sala de recursos de forma suplementar (DELOU, 2007).

Em 2005, a Assessoria Cultural e Educacional no Resgate a Talentos Acadêmicos (ACERTA) é criada como uma empresa educacional, com a finalidade de proporcionar atividades para estudantes com AH/SD e para os familiares, professores e outras pessoas interessadas em entender mais sobre AH/SD (CARNEIRO, 2015).

Anjos (2011) destaca o Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172/01, em que na meta 26 do capítulo “Da Educação Especial” há a proposta de programas de atendimento aos estudantes com AH/SD nas áreas artísticas, intelectuais e psicomotoras (ANJOS, 2011).

Este breve relato sobre o atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação demonstra a descontinuidade e quase total ausência de programas e das inócuas políticas públicas elaboradas para este público da educação especial, destacando que as falhas em elaborar programas de iniciativas públicas, ou ainda, incentivo para a organização de programas de âmbito nacional ou regional, proporcionou o atendimento desenvolvido em esfera particular, não atingindo grande número de estudantes das escolas públicas.

Em 2005 a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC) implanta o Programa Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) em todos os 26 estados e no Distrito Federal do Brasil, em parceria com as secretarias estaduais.

O Documento Orientador do NAAH/S foi estruturado com a finalidade de auxiliar na elaboração de um Programa adaptado para a realidade de cada estado, trazendo a competência de cada ente federativo, já que a proposta era uma ação conjunta com as Secretarias estaduais. Entre as sugestões havia a estrutura dividida em Unidades que atendiam os estudantes, os professores e os pais (BRASIL, 2006).

Este documento ressalta a necessidade de formação profissional para a identificação de estudantes com AH/SD e atendimento especializado nesta área. (PEREZ, FREITAS, 2011). Destaca também dados estatísticos que justificam a implantação de um Programa destinado aos estudantes com AH/SD:

Dados do último Censo Escolar referentes ao ano de 2005, divulgado pelo Ministério da Educação, revelam a existência de 56.733.865 milhões de alunos matriculados nas modalidades do ensino básico. Desses, 640.317 mil são alunos com necessidades educacionais especiais. Desse total da educação especial (100%), apenas 1.928 (menos de 0,3%) alunos são identificados como superdotados (BRASIL, 2005.p.13).

Em 2007 o MEC publicou quatro volumes de livros didático-pedagógicos com o objetivo de subsidiar os trabalhos desenvolvidos pelos NAAH/S. Estes livros foram previstos e planejados desde o Documento Orientador, e foram elaborados por pesquisadores e estudiosos brasileiros da área das AH/SD, os quais tratam de orientações para a comunidade escolar, para os pais e proposta pedagógica para o atendimento pleno do estudante.

No campo do atendimento aos estudantes com altas habilidades/superdotação, houve, em 2015 a elaboração da lei nº 13.234, que alterou a LDB no artigo 9º:

IV-A estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015, art. 9).

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015).

Esse amparo legal é importante, porquanto, pode fomentar ações e práticas de identificação e de atendimento, passando a ser uma política nacional, não apenas uma decisão regional ou local. A resistência em realizar os atendimentos ao estudante com altas habilidades/superdotação reside em geral nas ideias errôneas e mitos vivenciados pela cultura de um povo, ao uso dos recursos de forma equivocada aliados à falta de compromisso e de competência dos gestores em educação (ANJOS, 2011).

A EDUCAÇÃO DOS ESTUDANTES COM ALTAS

HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL

Após criação do estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, a organização da estrutura administrativa ocorreu somente em 1979, ano que foi criada a Constituição Estadual após alguns embates políticos, foi instalada a Secretaria de Estado e Educação e em 1981 foi criada, no âmbito desta Secretaria, a Diretoria de Educação Especial.

O enfoque da política de educação especial daquela Diretoria foi para a identificação do público da educação especial nas escolas da rede, para a formação dos professores, atendimento e autonomia das escolas especiais (GUIMARÃES, 2015).

O entendimento da política para educação especial pautava-se na perspectiva da Integração, isto é, na possibilidade da matrícula do estudante em escola comum, desde que a criança estivesse preparada para desenvolver-se na escola. A respeito das escolas especiais, ainda havia o financiamento destas instituições, como relata Guimarães:

O destaque maior fica por conta das instituições especializadas e das subvenções do estado no que se refere a recursos financeiros e humanos, cumprindo um ritual presente então no País, apesar do discurso que evidenciava o avanço ou alteração do modelo médico psicopedagógico norteador das ações da educação especial naquele momento (GUIMARÃES, 2015, P. 153).

Neste período inicial da Diretoria de Educação Especial, nenhum programa ou projeto foi desenvolvido para o atendimento aos estudantes com AH/SD, apesar de fazer parte das perspectivas de atendimento.

O primeiro projeto elaborado com a finalidade de atender os estudantes com AH/SD, "Projeto de Atendimento ao Superdotado no Mato Grosso do Sul", foi organizado no ano de 1987, junto ao Centro Regional de Assistência Médico-Psicopedagógico e Social (CRAMPS). O Projeto de Atendimento ao Superdotado de Mato Grosso do Sul tinha

como principal objetivo, realizar um atendimento piloto, que foi interrompido após um ano de execução. Este mesmo projeto seria retomado em 1990, após a criação do Centro de Assistência Médica, Psicopedagógica e Social (CRAMPS). O projeto tinha como objetivo identificar e atender os estudantes com AH/SD, foi executado por um ano, e voltou a ser interrompido. Em ambos os casos, a justificativa para encerrar o projeto foi “outras necessidades emergenciais” (BITTELBRUNN, 2003).

Após cinco anos de atendimento, a Diretoria de Educação Especial realizou uma análise dos trabalhos desenvolvidos, o qual concluiu sobre a necessidade de se reestruturar o atendimento para o estudante público da educação especial, ampliando o processo de inserção destes estudantes nas escolas públicas, ainda no modelo da Integração. Foi estruturado o Centro Sul-Mato-Grossense de Educação Especial (CEDESP), e vinculado ao CEDESP foram criados Núcleos de Atendimento ao Deficiente Mental, Auditivo e Visual, além de um Núcleo de Implementação do Atendimento Especializado, que atuava juntamente com as escolas públicas (NERES, 2010; GUIMARÃES, 2015).

Em 1991, com a mudança do governo do estado, houve a extinção da Diretoria de Educação Especial e a criação da Coordenadoria de Apoio ao Ensino do Portador de Necessidades Especiais (CAPNE), com a proposta de mudança na forma de atendimento ao estudante público da educação especial, que deixaria de realizar dentro de um Centro e passaria ser de forma descentralizada. Para a efetivação deste trabalho foi implantado a Unidade Interdisciplinar de Apoio Psicopedagógico - UIAP (NERES, 2010).

Dentre as mudanças ocorridas no âmbito das escolas encontra-se a ampliação do número das Salas de Recursos e a mudança na concepção das Classes Especiais, que passaram a ter a função de atendimento a estudantes com comprometimento mental mais acentuado (GUIMARÃES, 2015, p.163).

Com a mudança de Governo a partir de 1995, houve modificações no atendimento ao público da educação especial com a criação do Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp) de um atendimento descentralizado e voltado para as interferências educacionais, passando para um atendimento de vertente médico-psicopedagógica (GUIMARÃES, 2015). Vertente médico-psicopedagógica: é um termo apontado por Jannuzzi (MENDES, 2010) sobre o atendimento realizado em educação especial no começo do século XX.

A segunda tentativa de implantar um atendimento a estudantes com AH/SD, foi elaborado em 1996 com o título de “Projeto de Implantação do Serviço de

Atendimento ao Superdotado” e colocado em prática em 1998 dentro do CIEEsp.

Este projeto previa a capacitação de professores e, posteriormente, a identificação dos estudantes com AH/SD e atendimento em Sala de Recursos. O projeto foi encerrado em 1999, com a mudança do governo do estado (BITTELBRUNN, 2003).

Com a eleição de um novo administrador do estado, em 2001 a Secretaria de Estado de Educação reestrutura o atendimento a educação especial, criando a Unidade de Apoio à Inclusão dos Portadores de Necessidades Especiais, com caráter descentralizador e com enfoque nos atendimentos nas escolas.

O Projeto Experimental para o Desenvolvimento Educacional do Portador de Altas Habilidades/Superdotado foi o terceiro projeto com iniciativa do estado de Mato Grosso do Sul, amparado na política pública e nas estatísticas para justificar a elaboração de ações, que visavam a capacitação de professores da escola comum, dos coordenadores e técnicos da educação especial; a identificação de estudantes com AH/SD; a elaboração do Plano Individual para atender as necessidades e o atendimento por meio de Classes/Laboratórios (BITTELBRUNN, 2003).

Desta maneira houve uma parceria entre o MEC e a Secretaria de Estado de Educação no segundo governo administrado por José Orcírio Miranda dos Santos para a implantação dos NAAH/S.

O Programa NAAH/S-MS foi implantado pelo Decreto SED nº 12.004, de 20 de dezembro de 2005, como Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento ao educando com Altas Habilidades/Superdotação, com o objetivo de proporcionar pesquisas e formação de profissionais; atendimento à escola e ao estudante; atendimento a família; e captação de recursos humanos e avaliação das ações do Programa.

Este Decreto visou a concretização da parceria entre o MEC e a Secretaria de Estado de Educação, definindo as organizações parceiras que poderiam compartilhar da execução das ações, o financiamento do programa por organizações parceiras, em quais ações seriam aplicados os recursos, contrapartidas e o quadro de profissionais (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Ao final deste Governo, a Secretaria de Estado de Educação publicou o Decreto nº 12.169, de 21 de outubro de 2006, que criou o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação- NAAH/S, com a finalidade de identificar, atender, desenvolver e oferecer apoio pedagógico aos estudantes com altas

habilidades/superdotação, vinculando o NAAH/S diretamente com a Coordenadoria de Educação Especial. Além de criar o Núcleo de educação Especial (NUESP) e o Centro Especial de Arte e Educação - CAE (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Com a mudança do governo estadual, na administração de André Pucinelli, houve alterações na estrutura do atendimento ao público da educação especial, e em 31 de outubro de 2007, por meio do Decreto nº 12.439, foi criado o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade - CEAD. Como parte integrante do CEAD foram vinculados: o NUESP de Campo Grande, o NAAH/S, o Núcleo de Formação do Professor Indígena (NEFPI) e o Núcleo de Arte e Educação - NAE (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Em 2009, com o Decreto nº 12.737, de 03 de agosto, houve reorganização administrativa dos trabalhos na esfera da educação especial, com a criação do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), e vinculados pedagogicamente e administrativamente ao CEESPI estavam o NAAH/S e o NUESP. Este Centro oferecia educação profissional e inserção no mercado de trabalho, classe hospitalar, psicopedagogia, psicologia educacional, brinquedoteca, informática na educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

Ao final do governo de André Pucinelli, em 2014, foi elaborado um relatório no qual constam as ações desenvolvidas pelo NAAH/S, entre 2007 e 2014, tais como: atendimento em todas as escolas estaduais da capital; 15 municípios atendidos com assessoria e avaliação; cerca de 1.250 professores capacitados; 400 discentes atendidos com suas respectivas famílias; elaboração da revista "Altas Habilidades/Superdotação: Desafiando e Inovando, atendimentos educacionais" (SED/MS, 2009); realização do I Seminário Regional sobre Superdotação no contexto escolar: Estudos dos instrumentos de Avaliação, 2005, em parceria com o IFMS e Fundect; capacitação de professores das salas de recursos de 30 municípios; realização do I Encontro Nacional dos NAAH/S do Brasil, 2013.

Em julho de 2017, por meio do Decreto nº 14.786, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), o NAAHS passou a ser um Centro gerido pedagógico e administrativamente pela Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial, sendo este específico para Atendimento Educacional Especializado de caráter suplementar aos estudantes com altas habilidades/superdotação e também é responsável por avaliação dos estudantes com indicativos de altas habilidades/superdotação, formação continuada dos professores e orientação junto às escolas da Rede Estadual de Ensino sobre o processo de inclusão dos estudantes com altas habilidades/superdotação. O CEAM/AHS

proporciona a gerência e interlocução com os NUESP E NAAH/S em municípios no interior do estado de Mato Grosso do Sul e está vinculado pedagógico e administrativamente a Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial - COPESP (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

Após a implantação do NAAH/S, os dados do Censo Escolar registram que, em 2010 o documento apresentava 40 estudantes e em 2014, 196, um aumento de 490% de estudantes identificados, mas não houve somente o processo de identificação, como também a formação continuada dos professores do ensino comum e das Salas de Recursos Multifuncional.

Em 2018, no primeiro semestre, foram identificados 222 estudantes com AH/SD, sendo que 87 estudantes frequentam escolas estaduais nos seguintes municípios: Antonio João, Caarapó, Coxim, Dourados, Fátima do Sul, Itaquirai, Maracaju, Nioaque e Rochedo, sendo atendidos pelos técnicos do NUESP, e recebem o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, e 135 estudantes frequentam escolas estaduais na capital, Campo Grande, e realizam o AEE no CEAM/AHS.

Desta forma, após discorrer sobre o histórico do atendimento a pessoa com AH/SD no âmbito nacional e estadual, observa-se que as provisões de atendimento educacional apresentam continuidade e descontinuidade, tanto da iniciativa privada quanto de políticas públicas. Com a efetivação de parte do direito ao atendimento educacional, concretizado pelo Programa do NAAH/S, foi possível efetivar as políticas públicas em uma proposta de trabalho contínuo para a área das AH/SD.

CONSIDERAÇÕES

A história retrata a vida e a luta de uma sociedade dentro de um período de tempo. Nesse sentido, o presente estudo revelou que a construção de políticas públicas para as pessoas com AH/SD, assim como as de educação especial de modo geral, apresentou descontinuidade durante todo o século XX, proporcionando a construção de uma rede de atendimento de entidades civis, o que garantiu o acesso às pessoas das classes economicamente privilegiadas, causando uma defasagem em relação aos estudantes das escolas públicas, que apresentam AH/SD, mas sem a possibilidade de serem identificados e atendidos em suas necessidades educacionais.

Neste percurso, o tema Altas Habilidades/Superdotação ainda se encontra envolto em conceitos baseados no senso comum. Tais conclusões proporcionaram defasagem e

interrupções sobre as execuções dos direitos ao atendimento adequado e ao desenvolvimento, resultando em políticas empobrecidas para o acolhimento a este grupo de estudantes.

A criação do Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), como um programa de âmbito federal e parceria com os estados, trouxe melhorias no atendimento ao público da educação especial dentro da rede de escolas públicas, aumentando o percentual de estudantes identificados e atendidos. No entanto, temos muito a avançar na inclusão escolar desses discentes, de forma a proporcionar sua permanência na escola, combatendo atitudes excludentes adotadas por uma pedagogia que não considera as diferenças e a diversidade presentes na escola. Urge pensar numa pedagogia que seja capaz de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e o atendimento de suas necessidades educacionais.

A importância da retomada da história da AH/SD proporciona reflexões sobre o tema, o que fortalece e pode servir de base para o planejamento das políticas educacionais para esse grupo, de forma a proporcionar aporte aos avanços em relação aos processos de escolarização.

REFERÊNCIAS

ANJOS, I. R. S. dos, Dotação e Talento; Concepções reveladas em dissertações e teses no Brasil, Tese (Doutorado em educação especial), Programa de pós graduação em educação especial, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

ANACHE, A. A., OLIVEIRA, C. G. A identificação e o encaminhamento dos alunos com Altas Habilidades / Superdotação em Campo Grande – MS, Cadernos, nº27, 2005. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2006/01/a5.htm>. Acesso em: 09 out 2017.

BITTELBRUNN, I. B., O silêncio da escola pública: Um estudo sobre os programas de atendimento aos alunos com indicadores de superdotação no estado de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.

BOROWSKY, F. O público e o privado na educação especial brasileira: os primeiros apontamentos. XXVI Simpósio Brasileiro de política e administração da Educação. Recife, PE. 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/FabiolaBorowsky-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em 09 out 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Originalmente publicado no Diário Oficial da União em 27/12/1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em 22 jun. 2016.

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAHS. Documento Orientador. Brasília: MEC/SEESP, Brasil, 2006. Disponível em: Acesso em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc 9 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2015. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm> Acesso em 22 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 23 jun. 2017.

CARNEIRO, L. B., Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado. Tese (Doutorado) Desenvolvimento Humano e Educação. Universidade de Brasília, 2015.

DELOU, C. M. C, Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão, FLEITH Denise de Souza (Org) A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: vol 2: atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

GUIMARÃES, M. C., A trajetória da educação especial em Mato Grosso do Sul, IN: NERES, C. C., ARAÚJO, D. A. (org) Retratos de pesquisa em educação especial e inclusão escolar. 1º ed. Mercado das Letras, Campinas, SP. 2015.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto nº12.004, Cria o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Publicado originalmente no Diário Oficial MS . nº6631, p. 10. 21/12/2005.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto nº 12.169, Cria o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação-NAAH/S, Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº6834. P. 03 24/10/2006.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto nº 12.170, Cria o Núcleo de Educação Especial-NUESP, Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº6834. P. 03 24/10/2006.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto nº 12.439, Cria o Centro Estadual de Atendimento a Diversidade-CEAD, Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº7.085. p.02, 01/11/2007.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto nº 12.737, Cria o Centro estadual de Educação Especial-CIEESPI, Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº7.435. p. 01. 06/04/2009.

MATO GROSSO DO SUL, Decreto nº 14.786, Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação –CEAM/AHS. Publicado originalmente no Diário Oficial MS nº9.457. 25/07/2017.

NERES, C. C., As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas. Tese (Doutorado) , Programa de pós-graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2010.

OLIVEIRA, R.F. C., Alunos dotados e talentosos: estarão eles em minha sala de aula?, Dissertação (Mestrado), Programa de pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. 2015.

OSOWSKI, C. I., Os chamados superdotados:A produção de uma categoria social na sociedade capitalista. Tese (Doutorado) Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1989.

PLETSCH, M. D., GLAT, R., FONTES, R. S., O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. ANPEd 29º, Caxambu, MG. 2006. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2107--Int.pdf>. Acesso em 09 out 2017.

PÉREZ, S. G. B; FREITAS, Soraia N. Encaminhamento pedagógicos com alunos com Altas Habilidades/ Superdotação na educação básica: o cenário brasileiro, Educar em Revista, n. 41, p109-124, jul/set, 2011.

VIEIRA,N.J.W ;BAPTISTA,C.R.Educação e altas habilidades:incluir...Sim mas como?
BAPTISTA,Claudio Roberto (org). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas, 2ed, Porto Al



LORRAN V. SANTOS DA CUNHA
GUIA LOPES-MS

OS DESAFIOS DO TRABALHO COM O ESTUDANTE TEA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA

Stéfani Quevedo de Meneses

Paola Gianotto Braga

A efetivação de um exercício estruturado perpassa por diversos mecanismos que precisam estar interligados, quando se trata do Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma realidade diferente, desde o encaminhamento para profissionais que possam apresentar o fechamento do laudo até a inserção do estudante na sala de aula, não se trata de um processo sucinto, diversas partes evidentemente deverão coexistir de modo que cada uma possa efetivar o seu papel vislumbrando o mesmo produto final, o desenvolvimento pedagógico coadunando com o exercício da autonomia do estudante.

Ratificando tais afirmações Sacristán (1999) infere que a prática educativa vai além do ofício do docente, ou seja, é o processo que não lhe pertence por inteiro, mas um aparato cultural que necessita ser compartilhado, assim como o médico não reúne um domínio soberano sobre todas as ações que favorecem a saúde, mas compartilha com outros profissionais da área, ora em relação a complementariedade colaborativa, ora relaciona-se as atribuições. O cerne das práticas educativas bebe de diversas fontes que interagem com o sistema escolar.

Destarte, pretende-se estruturar este perscruto, com algumas concepções acerca do TEA, assim como o processo de estruturação do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA elencando dispositivos basilares para a inclusão de estudantes com autismo no ensino comum, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS. Na sequência, pretende-se apresentar a efetivação das intervenções do CEAME/TEA no contexto educacional e por fim, alguns desafios a serem superados.

TEA E SUAS CONCEPÇÕES

A nomenclatura - autismo infantil - foi utilizada, a priori, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler, no ano de 1911, no entanto foi Leo Kanner, em 1943, quem definiu efetivamente no momento em que descreveu sua observação de 11 crianças, as quais tinham em comum um comportamento bastante atípico, que se definia por uma inabilidade inata concernente a relação afetiva e interpessoal agregada às características obsessivas, movimentos estereotipados e ecolalia (ASSUMPÇÃO JR.; PIMENTEL, 2000).

Um ano depois, o psiquiatra austríaco, Hans Asperger relatou outros episódios de crianças que apresentavam peculiaridades similares ao autismo, as quais também manifestavam dificuldades acerca da interação social. Em contrapartida, tais infantes acusavam uma característica díspar, uma vez que muitos possuíam inteligência dentro da normalidade, sem déficits de linguagem (GADIA, 2006).

Até o começo de 2013, existiam dois manuais em que os profissionais tomavam como embasamento para diagnosticar esse tipo de transtorno, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10). Os manuais supracitados de classificação diagnóstica utilizam os termos: Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID).

No ano 2013, mais precisamente, no mês de maio, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) teve sua publicação acrescentando mudanças significativas para com os diagnósticos de autismo e adquirindo o termo TEA, como categoria diagnóstica.

Em uma nota de esclarecimento, o DSM - 5 infere que indivíduos diagnosticados com Transtorno Autista, Transtorno de Asperger ou Transtorno Global do Desenvolvimento, passarão a receber o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, pontuando também, que sujeitos com déficits acentuados na comunicação, porém, que não se encaixam no fechamento dos demais critérios para TEA precisarão ser avaliados acerca do transtorno da comunicação social. Tais mudanças foram instauradas com o intuito de aprimorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista, bem como identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos especificamente observados.

Com a atualização do DSM é possível classificar o nível de gravidade como: nível 3 (grave), quando há necessidade de apoio muito substancial; nível 2 (moderado),

quando há necessidade de apoio substancial; e nível 1 (leve), quando há necessidade de pouco apoio. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Ainda em consonância com o DSM - 5 o sujeito com TEA pode apresentar algumas características que acusam variação de acordo com a classificação do nível de gravidade, dentre outros fatores que também podem se alterar decorrentes de características intrínsecas ao indivíduo como: comorbidades, ambiente e demais estímulos, não possibilitando uma padronização. Tais características são divididas em dois grupos; Comunicação Social e Comportamentos Restritos e Repetitivos.

Dentro do Grupo de Comportamento Restrito é possível observar pequenos Déficits nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal resultando em prejuízos graves de funcionamento, grande dificuldade para iniciar interações sociais e resposta ínfima às aberturas de interações que partem de outros, bem como déficits graves nas funções da comunicação social verbal e não verbal. Tais indivíduos podem apresentar interesse reduzido ou ausência do mesmo, por interações sociais. No grupo de Comportamentos Restritos e Repetitivos faz-se notável a Inflexibilidade do comportamento, limitação para lidar com inesperado ou outros comportamentos restritos e repetitivos, os quais costumam aparecer frequentemente, tornando-se explícitos ao observador, o que interfere diretamente no funcionamento em uma multiplicidade de contextos. É possível notar também o sofrimento ou dificuldade acerca de mudanças de foco ou ações (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A Lei Nº 13.438, de 26 de abril de 2017 altera a LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) trazendo a obrigatoriedade da adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) com protocolo que estabeleça padrões para avaliação de riscos concernentes ao desenvolvimento psíquico das crianças. No Art.1 é notável a obrigatoriedade de aplicação a todas as crianças, nos seus primeiros dezoito meses de vida, de protocolo ou outro instrumento construído objetivando facilitar a detecção, por intermédio de consulta pediátrica de acompanhamento da criança e verificação de risco para o seu desenvolvimento psíquico (BRASIL, 2017).

A conclusão de laudo deve, preferencialmente, ser estruturada com uma equipe composta por pediatra, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional. A idade do sujeito, o seu funcionamento cognitivo e habilidade de linguagem precisam ser considerados e se necessário, encaminhá-lo para avaliações com o neurologista, fisioterapeuta e geneticista. Uma equipe de avaliação é muito importante, uma vez que possibilita um diagnóstico mais preciso, de forma que o indivíduo seja visto como um todo, por meio da verificação das dificuldades e, principalmente, seus pontos fortes, alicerçando possíveis intervenções.

ESTRUTURAÇÃO DO CENTRO ESTADUAL DE APOIO MULTIDISCIPLINAR EDUCACIONAL AO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO

AUTISTA – CEAME/TEA

É garantia Constitucional fornecer um atendimento notoriamente especializado ao público da Educação Especial, o que inclui o Transtorno do Espectro Autista. Os mecanismos basilares do CEAME/TEA priorizam um processo de ensino e aprendizagem eficiente, que possa atender as necessidades pedagógicas dos estudantes com TEA, concomitante a essa prática, estimular a autonomia do estudante, bem como fomentar a formação continuada de educadores, promovendo também, formações abertas a todo público, fornecendo informações que possam contribuir para evoluções cognitivas e comportamentais dos discentes.

O Centro supracitado teve sua criação pautada na Lei 12.764/2012 e NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE de 21 de março de 2013. Tal Centro é mantido pelo Governo do Estado de MS por intermédio da Secretaria de Educação de Estado de MS, pessoa jurídica de direito público interno, com sede no Bloco VIII no Parque dos Poderes em Campo Grande - MS.

A Lei 4.770, de 02 de dezembro de 2015, tendo autoria do deputado professor Rinaldo Modesto de Oliveira, prestou autorização ao Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul para criar Centros Avançados de Estudos, para Formação de Educadores das Redes Pública e Privada de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul visando à inserção escolar de estudantes portadores (termo utilizado pela lei, mesmo considerando a terminologia já utilizada a partir de 1990 – pessoas com deficiência) de autismo ou que receberam diagnóstico contendo Transtorno do Espectro Autista. No dia 24 de maio de 2016 foi publicado o Decreto de Criação No. 14.480.

Em 31 de outubro de 2016 torna-se pública a resolução de funcionamento do CEAME/TEA N. 3.120, a qual estabelece três núcleos, vinculados administrativo e pedagogicamente à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), à Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) conseqüentemente, à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), são eles: Núcleo de Apoio Educacional; Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional. A coordenação do CEAME/TEA responsabiliza-se por controlar a realização das atividades desenvolvidas pelo centro gerindo os três supramencionados núcleos, incumbindo-se também de implantar e implementar ações definidas em seu Projeto Político Pedagógico, em concordância com as orientações da Secretaria de Estado e Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

De acordo com Buytendorp & Meneses (2017) em síntese acerca da resolução de funcionamento do CEAME/TEA N. 3.120/2016, mencionam que o Núcleo de Apoio Educacional tem como função acompanhar a escolarização dos estudantes com TEA por intermédio da observação e identificação de suas especificidades, com a prestação de orientações à escola e equipe pedagógica acerca do processo de ensino-aprendizagem destes. Ao se referirem ao Núcleo de Assessoramento Educacional, pontuam que este objetiva atuar na formação e capacitação da equipe pedagógica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino ao estudante com TEA, elaborando programas que disponibilizem materiais didáticos e recursos pedagógicos próprios. Por fim, referem o Núcleo de Pesquisa Educacional como esteio para a realização de trabalhos do Centro, por intermédio de pesquisas voltadas para o desenvolvimento metodológico, bem como a viabilização de materiais didáticos, publicações de cunho didático científico, equipamentos e demais recursos que possam fomentar as práticas pedagógicas.

Não há como deixar de aludir e ressaltar a Meta 4 do Plano Nacional de Educação PNE (Lei de aprovação Nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que preconiza o estímulo da criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, em parceria com instituições acadêmicas e compostos por profissionais das áreas de saúde, assistência social, e pedagogia, para guarnecer o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É sabido que na estratégia da meta 4, o Plano Estadual de Educação ressalta a implementação de setores com equipe multidisciplinar, como apoio e suporte pedagógico aos professores do ensino comum e das salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2014).

EFETIVAÇÃO DAS INTERVENÇÕES DO CEAME/TEA

A implantação do CEAME/TEA possibilitou inúmeros avanços em relação ao atendimento de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista em Mato Grosso do Sul - MS, uma conquista paulatina neste cenário, atuando na capital Campo Grande, e nos demais municípios. Algumas mudanças estão sendo apresentadas, como as novas exigências na qualificação de profissionais que possam fornecer acentuado apoio pedagógico e não meramente um ofício de cuidador, um encargo, muitas vezes, erroneamente esperado por muitos pais e educadores.

A resolução de funcionamento do CEAME/TEA N. 3.120/2016 de 31 de outubro prescreve no Capítulo III acerca da lotação dos profissionais no Art.19:

Para atuar como professor de apoio de estudantes com transtorno do espectro autista será admitido profissional com licenciatura em nível superior com habilitação para docência, preferencialmente com licenciatura em nível superior com habilitação para docência nos anos iniciais, e com especialização em educação especial (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

O CEAME/TEA tem assumido o compromisso de fazer valer as políticas de apoio, em consonância com o Art. 19, anteriormente mencionado, o Centro obteve uma grande conquista selecionando cuidadosamente os profissionais que compõem tal equipe. Com o intuito de efetivar o progresso pedagógico de cada um dos estudantes atendidos, a composição do quadro de professores que acompanham discentes com autismo contempla tais exigências, garantindo sobremaneira, uma formação indispensável para que tais educadores possam ser agentes que contribuam verdadeiramente, mediando o currículo formal, para que seja transmitido levando em conta as especificidades dos estudantes com TEA, com suas dificuldades e potencialidades, direcionando-os a uma real inclusão. Nesse mesmo viés Vasques (2008) reforça a necessidade de ir além da concepção de uma escola como ambiente voltado para a socialização e adequação das atividades com o acesso ao currículo, tal conclusão tem como referência pesquisas advindas do prisma da educação inclusiva, as quais ressaltam a necessidade da concepção de ambientes colaborativos, apresentando como alicerce a reflexão sobre o ensinar e o aprender desses sujeitos, tal como uma análise acerca dos saberes e fazeres, decorrentes desse complexo e multideterminado processo.

Vale frisar que o CEAME/TEA também atua em função de outro compromisso, o de garantir que a autonomia dos estudantes seja estimulada durante o fornecimento de apoio pedagógico, para tanto, não se pode vincular o mesmo discente ao seu professor de apoio durante toda a trajetória educacional, tal fato seria a derrocada para as possibilidades de novas interações sociais e agir gradativamente autônomo, por parte do estudante, o que também poderá ocasionar estratégias educacionais viciosas advindas do mesmo profissional educador. Como documento basilar a resolução do CEAME/TEA N. 3.120/2016 pontua no Art.20: "O professor de apoio permanecerá com o mesmo estudante por, no máximo, dois anos" (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Durante o período de dois anos os professores de apoio são acompanhados pelos técnicos do CEAME/TEA, que os orientam no ambiente escolar, garantindo que o trabalho esteja sendo efetivado de maneira produtora, também oferecendo formações, para salvaguardar a constante atualização de tais educadores. Cabe aos

técnicos do Centro supracitado, selecionar os professores de apoio, como também a responsabilidade de realizar a substituição de tais profissionais, quando estes não se adequam ao perfil e necessidades do estudante, mesmo se o prazo de dois anos ainda não apresentar seu vencimento. Quando o tempo de dois anos chega ao seu fim, há um rodízio entre professores de apoio que apresentaram trabalhos de grande relevância, tal revezamento leva em conta os perfis dos estudantes, para que haja a continuidade de um trabalho educacional que se estabelece de forma eficaz.

Góes (2002) ao se referir sobre bons professores menciona que estes devem ser atentos ao sujeito e às suas dificuldades, porém, sobretudo, às suas potencialidades, que são configuradas acerca da plasticidade humana e as ações fornecidas pelo grupo social. Tais profissionais necessitam ser capazes de analisar e explorar recursos específicos promovendo caminhos alternativos, de modo a relevar o educando como participante de outros espaços do cotidiano que podem ir além do escolar, apresentando-lhes desafios na direção de novos objetivos, para que tais docentes não permaneçam limitados na deficiência.

Corroborando com o viés de educação continuada de docentes atuantes com público da educação especial, especificamente com TEA e demais interessados, no ano de 2016, período de implantação do CEAME/TEA, fora possível contribuir com oito (8) formações a partir do mês de abril, desse total seis (6) foram abertas a toda comunidade. No ano de 2017 efetivaram-se seis (6) formações e desse montante, cinco (5) foram abertas ao público em geral. Neste mesmo ano foram publicados dois e-books com organização do Núcleo de Pesquisa Educacional do CEAME/TEA, contou também com o direcionamento da COPESP/SUPED/SED/MS. Os autores dos capítulos são profissionais da área de educação e saúde. O primeiro material foi lançado no mês de abril, com o título: "Educação Especial e Autismo", a segunda produção foi lançada em setembro, denominado: "Diálogos em Educação Especial - Vol. I". Em abril de 2018 houve o lançamento do volume II do e-book: "Diálogos em Educação Especial", no mesmo ano a produção supracitada obteve sua versão em Braille e Audiodescritiva, em parceria com o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/MS). Esta parceria também foi estendida às publicações anteriores. Vale ressaltar que os e-books podem ser baixados no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

Tais resultados ratificam uma constante busca pelo fomento de estudos concernentes ao Transtorno do Espectro Autista. Evidentemente o CEAME/TEA deseja assegurar que não apenas os profissionais pertencentes ao Centro tenham acesso às informações, mudanças e discussões educacionais. É preocupação e incumbência do Centro, oferecer

conhecimento aos diretores, coordenadores pedagógicos, regentes, pais e demais componentes do cenário pedagógico, como fator fulcral e indispensável de inclusão, favorecendo o ensino colaborativo, uma vez que muitos são corresponsáveis por mediar o processo de pertença do estudante dentro do âmbito educacional.

No que se refere a inserção do estudante com o Transtorno do Espectro Autista na Rede Estadual de Ensino, o procedimento é iniciado a partir da conclusão do laudo, o que se verifica com CID.10 F.84 podendo conter comorbidades.

Tais atestados são situados pelos técnicos do NUESP (Núcleo de Educação Especial) da Secretaria de Estado e Educação do Mato Grosso do Sul. A posteriori, esses profissionais entram em contato com o CEAME/TEA, para que um técnico especialista do Núcleo de Assessoramento seja enviado ao ambiente escolar, com o propósito de realizar uma avaliação pedagógica para a constatação da necessidade ou não de um Professor de Apoio. A primeira etapa avaliativa inicia-se por intermédio de uma entrevista com os responsáveis pelo estudante, com o intuito de reunir o máximo de informações; na sequência é realizada uma análise educacional com o discente, por meio de aplicações de atividades que possam favorecer a percepção do técnico especialista. A observação em ambiente escolar deve durar no mínimo dois dias.

A verificação pedagógica segue um roteiro avaliativo em que são solicitadas diversas informações, em resumo são elas: histórico da vida escolar, ano que iniciou, se houveram reprovações, escola que já frequentou, se o estudante já foi acompanhado por um professor de apoio; aspectos sensoriais – restrições e habilidades que se referem à visão, audição, gustação, tato, olfato; aspectos psicomotores – coordenação motora fina, grossa, averigua-se a marcha, equilíbrio, esquema corporal e orientação espacial; funções cognitivas e de execução; memória de curta e longa duração; linguagem oral, constatação de verbalização, identificação do alfabeto, escrita e reconhecimento do próprio nome, bem como de fonemas, sílabas, identificação de grafema inicial, características da escrita (pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética), relação da leitura oral com a escrita das palavras, compreensão global do texto e relação interpessoal; raciocínio lógico-matemático, cor, forma, tamanho e localização, relação de numeral, quantidade, compreensão do sistema de numeração decimal, domínio das operações matemáticas; abstração com observação de atividades relacionadas com números como estímulo principal e único (sem auxílio de instrumentos facilitadores); capacidade de distinguir detalhes essenciais de não essenciais; funções executivas.

Nas cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul, as avaliações pedagógicas de estudantes após o laudo médico conclusivo de TEA também ocorrem, porém, são efetivadas pelos técnicos do NUESP, os quais recebem orientações dos técnicos do CEAME/TEA, bem como autorização da contratação do professor de apoio, no que se refere a verificação do laudo e avaliação pedagógica. Tais instruções são realizadas via e-mail, telefone, videoconferências e em casos de maior necessidade, há o deslocamento do técnico do CEAME/TEA ao município, assim como os técnicos do interior também se deslocam para a capital em busca de formação e demais direcionamentos.

Após a constatação da necessidade de professor de apoio, os técnicos irão selecionar, criteriosamente, um professor que venha adequar-se ao perfil educacional do estudante, faz-se necessário lembrar que tal profissional deverá, impreterivelmente, ser graduado em Pedagogia e ter cursado pós-graduação em Educação Especial. Caso a avaliação aponte a não necessidade de um professor de apoio, não exime o acompanhamento dos técnicos do CEAME/TEA, nesses casos, tais especialistas irão orientar a equipe pedagógica que lida com o estudante diariamente, como diretores, coordenadores e professores regentes, para garantir que as dificuldades e, sobretudo, potencialidades do discente sejam consideradas no ambiente escolar. Nos municípios, os técnicos do CEAME/TEA permanecerão prestando orientações aos técnicos do NUESP em relação aos estudantes com TEA, mesmo se estes não forem acompanhados por professores de apoio.

No ano de 2016, na Rede Estadual de Ensino (REE) de Mato Grosso do Sul (MS), foram atendidos pelo CEAME/TEA (108) estudantes, o que totalizou trezentos e seis (306) atendimentos. Em 2017, o Centro atendeu duzentos e sessenta e seis (266) discentes, com o total de seiscentos e vinte e três (623) atendimentos realizados. No 1º semestre de 2018 foram atendidos trezentos e setenta e três (373) estudantes, fato que totalizou quatrocentos e trinta (430) atendimentos. Frisamos que todos os atendimentos supramencionados obtiveram sua realização in loco nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, assim como a prestação de atendimento educacional aos estudantes que se encontram em ambiente domiciliar por solicitação médica.

Com os números anteriormente elencados, apesar do pouco tempo de implantação do Centro, nota-se um constante e paulatino processo de conquista de espaço, para efetivação de trabalho, que o CEAME/TEA vem buscando, uma vez que tal percurso apresenta sua complexidade por implicar um afinco conjunto e efetivo, estabelecendo relações entre diversos profissionais, as quais devem estar concatenadas para a obtenção de êxito como produto final.

Desenvolver-se intelectualmente não pode ser um quefazer estanque, que se limita a uma deficiência levando o ensinante e o aprendente a um estágio de estagnação, partindo desse princípio Vygotsky (1998) vem inferir que, aprendizado não se trata de desenvolvimento, porém, quando o aprendizado é sujeito a uma efetiva estruturação, acarretará o desenvolvimento, o que de outra forma seria impossível existir. Glat & Pletsch (2013) asseveram que o trabalho pedagógico na escola tem exigido dos educadores inovadoras estratégias e propostas curriculares para resguardar processos de ensino e aprendizagem, que supram as necessidades e especificidades apresentadas pelo educando.

Nesse diapasão, o CEAME/TEA adotou uma importante ferramenta que é fundamental para a práxis dos professores de apoio orientados pelo centro, o Plano Educacional Individualizado (PEI). Tal plano tem como base teórica o trabalho de duas importantes pesquisadoras, Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch, as quais atuam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com diversos aparatos de pesquisa, porém o centro bebe da fonte de um material em específico, o livro: "Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais", sendo um verdadeiro divisor de águas que norteou um estudo mais singular dos estudantes com TEA atendidos pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Glat, Vianna e Redig (2012) definem o PEI como:

planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito (p.84).

Havia falácias e questionamentos factuais que permeavam diversas discussões acerca da educação especial, muitos inferiam que pouco se fazia para amenizar as dificuldades que os estudantes vinham trazendo consigo ao longo dos anos, por conseguinte, o PEI surgiu exatamente como intervenção estruturada nos reveses e nas potencialidades desse público.

Tal plano passou por algumas adequações advindas de profissionais do CEAME/TEA com aprovação da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial de MS, por conseguinte, é ramificado em três níveis, são eles: Nível I - identificação das necessidades educativas do estudante, com o preenchimento de um roteiro pré-estabelecido que possa ser atualizado quando necessário; Nível II - tem sua realização

bimestral que consiste na avaliação das áreas “fortes” e “fracas” do estudante com a elaboração do roteiro de trabalho entrelaçado com as adequações curriculares e ambientais (manejo de sala de aula) necessárias para atender o estudante. Nesse nível há três subdivisões de habilidades que deverão ser trabalhadas, estipulando-se competências pautadas no estudo do primeiro nível do PEI, estabelecendo estratégias metodológicas bem como elencando recursos a serem utilizados, por fim, deve-se mensurar tempo e critérios de reavaliação. Tais procedimentos são centrados nas disciplinas fundamentais como: Língua Portuguesa e Matemática e na última divisão do presente nível, são trabalhadas as demais habilidades que envolvem o estímulo de autonomia diante da locomoção, higiene, alimentação, interação social dentre outras. Contudo, o Nível III, não menos importante que os demais, porém conclusivo, apresenta intervenção a partir dos objetivos propostos no roteiro de trabalho e a reavaliação do desempenho do estudante e da proposta metodológica, estruturado ao fim de cada ano.

O PEI apresenta-se como documento, que é realizado pelos professores de apoio e direcionado pelos técnicos do CEAME/TEA. Em cada bimestre, antes de ser arquivado na pasta de documento dos estudantes, a qual é armazenada na secretaria da escola e passa pela verificação dos técnicos do centro. Nos municípios tal documento também é adotado e orientado pelos técnicos do NUESP, porém, antes do arquivamento, também passa pela conferência dos técnicos do CEAME/TEA. A conservação do Plano é primordial para o caso de uma transferência do discente ou troca de professor de apoio, garantindo que haja um maior conhecimento das especificidades do estudante, assim como mantém o registro de caminhos que possibilita a continuidade de um ensino estruturado.

No ano de 2017, mais precisamente no mês de setembro, houve mais uma conquista do CEAME/TEA na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no que se refere à Sala de Recurso Multifuncional (SRM) voltada especificamente, para estudantes matriculados na Rede Estadual de Ensino com o diagnóstico de TEA.

CONSIDERAÇÕES

Inúmeros são os desafios encontrados pelo CEAME/TEA em busca dos caminhos para inclusão, do percurso delineado até aqui, possibilita-se a percepção de que um trabalho estruturado necessita da articulação de uma equipe qualificada continuamente, que considera as potencialidades e dificuldades do educando. O ensino colaborativo é fator decisivo para garantir que o estudante tenha acesso ao currículo

formal, com avaliações adequadas, pois não se pode pensar apenas em inserir o estudante na escola, sem assegurar que este consiga construir conhecimento. Tal ação possibilita uma via de duas mãos, multiplicando conhecimento, uma vez que os docentes regulares são especialistas em conteúdos específicos de uma disciplina escolar, ao mesmo tempo em que os professores de educação especial são conhecedores de avaliação e conteúdos singulares que concernem à educação especial, especialidades distintas, porém complementares e essenciais para a elaboração das adequações relativas aos conteúdos transmitidos.

Ainda existem muitas dificuldades em relação ao método avaliativo do estudante com autismo. A deficiência não exige o cumprimento do currículo formal, porém implica em adequações de conteúdos. No momento em que se estrutura uma avaliação para um estudante com autismo, é preciso valer-se de suas necessidades, pois cada qual, apesar do mesmo diagnóstico, trará consigo peculiaridades que precisarão ser levadas em conta nessa construção. Em algumas situações há necessidade de fazer uso de imagens mais próximas do real, como de revistas, para que o estudante possa associar o texto aos símbolos que os representa, aumento de fontes, espaçamentos, utilização de auxílio concreto, para realizar pareamento matemático dentre outros.

As avaliações devem ser construídas em conjunto, entre professor de apoio e regente, porém, o profissional que determinará a nota é o professor responsável pela disciplina, uma vez que é conhecedor do conteúdo específico. Partindo dessa premissa, muitos educadores se perguntam: "Estudante que apresenta deficiência pode ser avaliado com dez?". A resposta é evidente, se o mesmo foi de fato avaliado por intermédio do currículo formal e acertou todas as questões de uma avaliação ou apresentou os trabalhos dentro dos critérios esperados, conseqüentemente obterá nota de acordo com a sua produção. Determinações consensuais de notas, não significam avaliação, uma realidade que ronda diversos conselhos de classe, pelo fato de alguns educadores ainda não saberem lidar com esse processo ou por não estarem abertos ao conhecimento dos fatos.

O documento do Ministério da Educação denominado - Saberes e Práticas: recomendações para a construção de escolas inclusivas (2006) - pontua que, adequações constituem possibilidades educacionais para atuar acerca das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o que implica na realização da adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes, que apresentam deficiência. Não se trata de um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, de modo que faça valer o atendimento a todos os educandos. Conseqüentemente, é necessária a planificação

pedagógica e ações docentes alicerçadas em critérios que definem: o que o estudante deve aprender; como e quando aprender; que métodos organizacionais do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o estudante (BRASIL, 2006).

O estudante público da educação especial, não é de responsabilidade única e exclusiva do professor de apoio, muitos avanços nesse viés estão ocorrendo, porém precisam de maiores proporções para atingir uma totalidade. Quando o ambiente escolar é consciente da inclusão, todos os indivíduos que compõem tal espaço se tornam agentes, seja quem abre o portão, colaboradores da limpeza, merendeiras, professores, coordenadores, diretores, estudantes, famílias, todos, sem exceção devem ter o comprometimento no processo de inclusão. O ato de incluir pode ser ensejado com um olhar, palavra afetuosa, empatia, respeito, por intermédio do simples fato de permanecer por alguns minutos com um estudante que apresenta muito comprometimento em relação ao TEA, enquanto a professora de apoio se dirige ao banheiro ou realiza a ingestão de água. Outro atributo imprescindível é a paciência e naturalidade nos momentos de crise de um discente, o que poderá ocorrer com um indivíduo que apresenta TEA em um momento de ansiedade, quebra de expectativa, dentre outras possibilidades, é indubitável que tal estudante precisará de um ambiente que inspira confiança para se reorganizar emocionalmente.

Ao passo que as políticas de inclusão foram surgindo e o direito do estudante em relação ao acompanhamento de um professor de apoio, após comprovada a necessidade pedagógica, também se consolidou, algumas incoerências que giram em torno da palavra inclusão, simultaneamente disseminam-se em alguns diálogos equivocados. Muitos pais e até mesmo alguns profissionais da saúde, acreditam que o laudo de autismo (CID.10 F84) obrigatoriamente terá como consequência um professor de apoio, tal dedução é conflituosa e muitas vezes, prejudicial.

Tem-se como exemplo um estudante que apresenta alto funcionamento cognitivo, já foi alfabetizado, relaciona número a quantidade, porém, não apresenta iniciativa para efetuar questionamentos ao professor regente, hipoteticamente, esse sujeito não está obtendo uma boa média na disciplina de matemática ou de geografia. Tal caso refere-se a uma dificuldade de aprendizagem específica, que poderá ser sanada se o professor regente direcionar-se a esse estudante, com o intuito de verificar a real dúvida e auxiliá-lo a criar a sua própria metodologia de estudo, assim como é realizado com os estudantes típicos. A questão é que grande parte dos discentes com autismo, preferem o isolamento, escolhem lugares longínquos do professor e acabam ficando em esquecimento. Nesse momento, quando se trata de um estudante da Rede Estadual de

Ensino faz-se indispensável a intervenção do técnico especialista do CEAME/TEA, para orientar coordenadores e regentes. Ao inserir um professor de apoio deve-se ter minucioso cuidado, para não incentivar uma regressão acerca da autonomia do estudante, uma vez que esse profissional não é meramente um professor de reforço, que poderá fazer do processo de aprendizagem, uma relação de dependência e quebra de autonomia na produção do conhecimento.

Não há aprendizagem que ocorra sem a partilha de conhecimentos, o saber é direito preservado constitucionalmente, o acesso à fonte, deve ser pluralizado, porém os caminhos são singulares, pois antes de apresentar quaisquer deficiências, tem-se um humano, que traz consigo características próprias, a tipicidade não poderá ser rotulada pela sociedade. A palavra "sociedade" vem do Latim *societas*, que significa: associação amistosa com outros, o que evidencia que o ato de excluir não condiz com a "amistosidade".

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ASSUMPTÃO JR., Francisco B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 22, n. 2, p.37-39, 2000.
- BRASIL. LEI 13.005/2014 de 25 de junho de 2014. Ministério da Fazenda - MF; Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MP; Ministério da Educação - MEC, D.O.U. DE 26/06/2014, P. 1 Edição Extra, 2014.
- BRASIL. LEI 13.438/2017 de 26 de abril de 2017. Ministério dos Direitos Humanos - MDH; Ministério Da Justiça E Segurança Pública - MJSP, D.O.U. DE 27/04/2017, P. 2.
- BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. SEESP/MEC – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.
- BUYTENDORP, A. A. B. M. ; MENESES, S. Q. . Educação Especial na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul - MS: Das Bases de Criação aos Centros Multidisciplinares. In: DIAS, R. B.; BRAGA, P. G.; BUYTENDORP, A. A. B. M.. (Org.). Educação Especial e Autismo. 1ed.Campo Grande - MS: PerSe, 2017, v. 1, p. 31-44.
- GADIA, C. Aprendizagem e autismo. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. dos S. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- GLAT, R.; PLETSCH, M.D (Orgs.). Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; e REDIG, Annie Gomes. "Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente". *Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas*, 2012,v.34,pp.79-100.
- GOÉS, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; MATO GROSSO DO SUL. RESOLUÇÃO/SED, de 31 de outubro de 2016. Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS. D.O.E, MS nº 9.281, de 7 de novembro de 2016.
- REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R (Orgs.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.
- SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- VASQUES, C. K. Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil. 2008. 185f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YURI CÉSAR P. COELHO SILVA
CASSILÂNDIA-MS



AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITOS E PRÁTICAS

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp

A avaliação é algo que nos acompanha cotidianamente e no contexto escolar, conseqüentemente, deve ser compreendida como um processo permanente e contínuo. Hoffmann (2001) aponta que é consensual a necessidade de rever e atualizar os conceitos e as práticas avaliativas tradicionais, normativas, padronizadas e classificatórias; substituindo-as por outras mais voltadas para a dimensão política e social da avaliação.

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência apresentando-se como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, prevê no capítulo IV acerca do direito à educação e assevera no Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Em vista disso, depreende-se que a educação deverá ser fornecida a tais sujeitos, de modo a contribuir com seus saberes e potencializar suas habilidades considerando as especificidades desse público, fato que abarcará o processo avaliativo.

Para Luckesi (2005), quando o propósito da avaliação é o controle, visando a homogeneidade e a classificação, estamos examinando e não avaliando, segundo o autor na avaliação como exame, a prática pedagógica é unilateral, quando o estudante vai bem ou mal, o mérito ou demérito é individual, não se analisam as outras dimensões envolvidas no ato de ensinar e aprender.

Esse autor aponta ainda que:

- O ato de avaliar parte da construção da acolhida, a disposição para acolher é o ponto de partida para qualquer avaliação;
- O ato de avaliar implica dois processos indissociáveis: diagnosticar e decidir;

- A capacidade de escolha implica seleção de instrumentos adequados para realizar a avaliação: "Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes" (LUCKESI, 2005, p.10).

É importante destacar, que a avaliação é elemento essencial na recondução da prática docente. Embora saibamos que ao avaliarmos, depositamos nossas representações acerca do educando ideal e sua capacidade de aprendizagem, envolvendo o processo em critérios puramente subjetivos; precisamos ter clareza que o ato de avaliar deve pautar-se em objetivos de ensino aprendizagem previstos no plano de ensino com critérios de aprendizagem bem definidos. Cordeiro (2007) chama de efeito contaminação as opiniões que podem afetar outros professores e interferir na avaliação de um determinado grupo de estudantes; à medida que o professor trabalha algum tempo em determinada sala de aula, pode ir construindo alguns estereótipos com que há de rotular alguns discentes, o que poderá influir negativamente em sua forma de avaliar.

Neste aspecto, destacamos que os estudantes com diagnóstico de deficiência, trazem consigo uma marca de "déficit", "incapacidade", "não aprendizagem", constituída ao longo da história de escolarização desses sujeitos, que acabam influenciando negativamente a construção dos critérios avaliativos.

O ensino, antes de ser uma ação constituída por aspectos técnicos e teóricos, é uma prática humana, ou seja, ao ensinarmos depositamos em nossa prática, nossos anseios, crenças, valores que podem favorecer positiva ou negativamente o acesso ao conhecimento.

Xavier (2009) nos aponta que: "outras questões e condutas devem ser acionadas no ato de ensinar, como criatividade, sensibilidade, troca, diálogo, escuta sensível, empatia, comprometimento. Portanto, não encontraremos receitas de como ensinar tudo a todas as pessoas" (p.81).

A autora problematiza algumas questões acerca das representações docentes presentes no ato de ensinar:

O que algumas professoras ou professores pensam sobre como alunas e alunos aprendem? Que peso atribuem ao meio social à diferença entre alguns alunos ou algumas alunas aprenderem e outras(os) fracassarem? Qual o peso que se dá ao aspecto biológico ou genético

no ato de aprender? Há investimento no êxito do ato de ensinar a todas as crianças-alunas(os)? (XAVIER, 2009, p.).

Essas representações condicionam as ações pedagógicas organizadas para que o ensino aprendizagem se concretize, visto que as práticas, antes de serem pedagógicas são humanas.

A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÕES PARA FUNDAMENTAR AS RESPOSTAS EDUCATIVAS

Quando tratamos das pessoas com deficiência inseridas no ensino comum, os elementos avaliativos devem estar em consonância com a definição dos apoios necessários ao progresso da aprendizagem e do acesso ao conhecimento desses estudantes.

As pessoas com deficiência e suas necessidades específicas, foi referendado pelo relatório de Warnock em 1978, no qual foi questionado o determinismo classificatório de deficiência ou desajustamento social, evitando-se a deficiência entendida de forma pejorativa.

Os conceitos de deficiência (disability) e o de desvantagem educacional (education handicap) associadas às dificuldades de aprendizagem foram examinados, alegando-se que não há uma relação bi-unívoca entre inabilidade física, mental, sensorial e as dificuldades educacionais enfrentadas pelos alunos.[...] o relatório deixa evidente que a presença da deficiência, não implica, sempre, em dificuldades de aprendizagem. De outro lado, inúmeros alunos apresentam distúrbios de aprendizagem sem serem, necessariamente, portadores de deficiência. Mas ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais, exigindo recursos que não são utilizados na "via comum" da educação (MEC, 2006, p. 32).

É preciso destacar que esse processo deve ser compartilhado com todos os agentes educacionais, tendo como foco conhecer as barreiras de aprendizagem para intervir sobre as variáveis identificadas de forma contínua. O documento acima citado aponta que:

não existem critérios objetivos e confiáveis para relacionar a deficiência enquanto atributo isolado do indivíduo e as dificuldades de aprendizagem que enfrenta, pois a maioria destas é devida às

condições educacionais incapazes de suprir-lhe as necessidades que, nem sempre, decorrem de deficiência, com base orgânica (MEC, 2006, p.33).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2006) quando trata sobre avaliação, propõe:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis; as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas [...] (MEC, 2006, p.33-34).

Entendemos que o enfoque avaliativo deve servir de tomada de decisões acerca do que é preciso fazer para atender às necessidades identificadas, permitindo a reflexão e tomada de decisão que favoreça a aprendizagem de todos os estudos.

É importante ressaltar que a organização escolar inclusiva requer uma mobilização de todo o Sistema de Ensino, com a recontextualização das práticas que historicamente produziram deficiências escolares e deixaram à margem do processo educativo aqueles estudantes que não conseguiram atender aos ideais preestabelecidos.

Esse mesmo documento prevê ainda, que para a identificação das necessidades específicas dos estudantes e a tomada de decisões, quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do educando no processo de ensino e de aprendizagem contando para tal: "I - A experiência de seu corpo docente, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais; II - O setor responsável pela educação especial do respectivo sistema" (MEC, 2006, p.33-34).

É de conhecimento de todos que o contexto escolar inclusivo deve respeitar a diversidade de capacidades, interesses, motivações dos estudantes e que o desenvolvimento e a aprendizagem de qualquer discente se dá por meio da interação. Dessa forma, ao identificar a necessidade específica de qualquer estudante deve-se analisar: o processo de ensino aprendizagem; o contexto em que se realiza; as ajudas e apoios que são oferecidos a esse público, para que progridam, envolvendo professores, especialistas e as famílias.

Para Manjón (1995):

Uma necessidade educacional especial pode tomar diversas formas. Pode tratar-se da necessidade de provisão de meios especiais de acesso ao currículo, através, por exemplo, de equipamento especial ou de técnicas de ensino especializadas; ou bem pode se tratar da necessidade de modificar o currículo, ou da necessidade de prestar atenção particular ao contexto social e ao clima emocional nos quais se desenvolve a educação (p.12-13).

A educação especial construiu uma prática de avaliação como pré-requisito para encaminhamento para escolas especiais, classes especiais e salas de recursos. No entanto, dados de pesquisa Anache (1997) evidenciaram que esta prática pouco contribuiu para a ação pedagógica em sala de aula.

A avaliação deve ser compreendida como processo permanente e contínuo, que deve ocorrer na escola, compartilhado por todos que nela atuam. Esta avaliação tem como objetivo recolher informações que permitam identificar as necessidades específicas dos estudantes, com foco em suas potencialidades, e quais são os fatores que estão impedindo ou dificultando-lhes a participação.

As equipes pedagógicas da educação especial devem conduzir suas práticas de avaliação contemplando os elementos que intervêm no processo ensino aprendizagem: o estudante, o contexto escolar e o contexto familiar, ou seja, as informações deverão ser coletadas no ambiente escolar. Não se descarta a possibilidade de participação de profissionais de áreas que fazem interface com a educação especial, complementando as informações que subsidiarão os encaminhamentos e práticas.

CONSIDERAÇÕES

A sala de aula é um universo de desenvolvimento de aprendizagem e de participação de todos os estudantes e com todos eles, já que na sala de aula ocorrem as aprendizagens específicas da educação escolar. Dessa forma, é de extrema importância que se observem alguns elementos como, por exemplo:

- Tipos de complementação oferecidos em salas de recursos para estudantes matriculados no ensino comum;
- Tipos de apoios oferecidos em sala de aula;

- Diversidade de materiais;
- Utilização pelo professor, de recursos pedagógicos;
- Características da turma: número de estudantes, idade, interesses e atitudes.

As estratégias metodológicas dos conteúdos curriculares dizem respeito aos processos mais usados pelos docentes, para facilitar e promover a relação do estudante com o professor, com os colegas e com os materiais didáticos e com os objetos do conhecimento, na maioria das vezes, organizados por áreas disciplinares:

- O planejamento elaborado pelos professores para o ano letivo e para as aulas;
- As características dos planos elaborados: se homogeneizadores, organizados para um estudante “padrão” ou se flexíveis, para atender à diversidade do educando;
- A coerência entre o planejado e o executado;
- A organização e sequenciação dos conteúdos programáticos e seus níveis de significação;
- É importante que se estabeleça uma relação entre os diferentes conteúdos dentro de uma área ou entre as áreas oferecendo assim, um sentido global do processo de aquisição de conhecimento;
- Compreender que entre todos, é realizada uma só ação educativa, evitando que se considere uma área mais “importante” que a outra;
- É preciso explicitar claramente os conteúdos nucleares dentro de cada área, estabelecendo um conjunto de critérios de avaliação e promoção;
- O mesmo objetivo deve relacionar-se às diferentes linguagens ou suportes, utilizando materiais de apoio;
- Alternar os diversos suportes, as estratégias e os instrumentos a serem utilizados em sala de aula;
- Utilizar a atividade em grupo cooperativo;

- Avaliar todo o processo de aprendizagem e não só das realizações finais e pontuais;
- Considerar que o ponto de partida e o ritmo de aprendizagem são diferentes para cada estudante, ou seja, avaliar individualmente as conquistas alcançadas;
- É necessário considerar o estilo de aprendizagem de cada estudante.

Faz-se fundamental que toda equipe escolar compartilhe critérios de coordenação da ação educativa, respeitando as especificidades de todos os estudantes, independente da condição de desenvolvimento desses. Evidentemente, as ações que se estruturam no ensino colaborativo são emergenciais, uma vez que o processo de avaliação está diretamente ligado ao fazer inclusivo, prática esta, que não exige a participação de nenhum dos componentes do cenário educacional.

REFERÊNCIAS

AYACHE, Alexandra e CHAVES, Fernanda Ferreira. As atitudes dos professores na avaliação do processo de Aprendizagem dos alunos com deficiência mental na Perspectiva da educação inclusiva. Disponível em: <http://www.propp.ufms.br/gestor/titan.php?target=openFile&fileId=574>

BAUTISTA, R. (org.) Necessidades educativas especiais. Lisboa: DINALIVROS, 1997.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão : avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

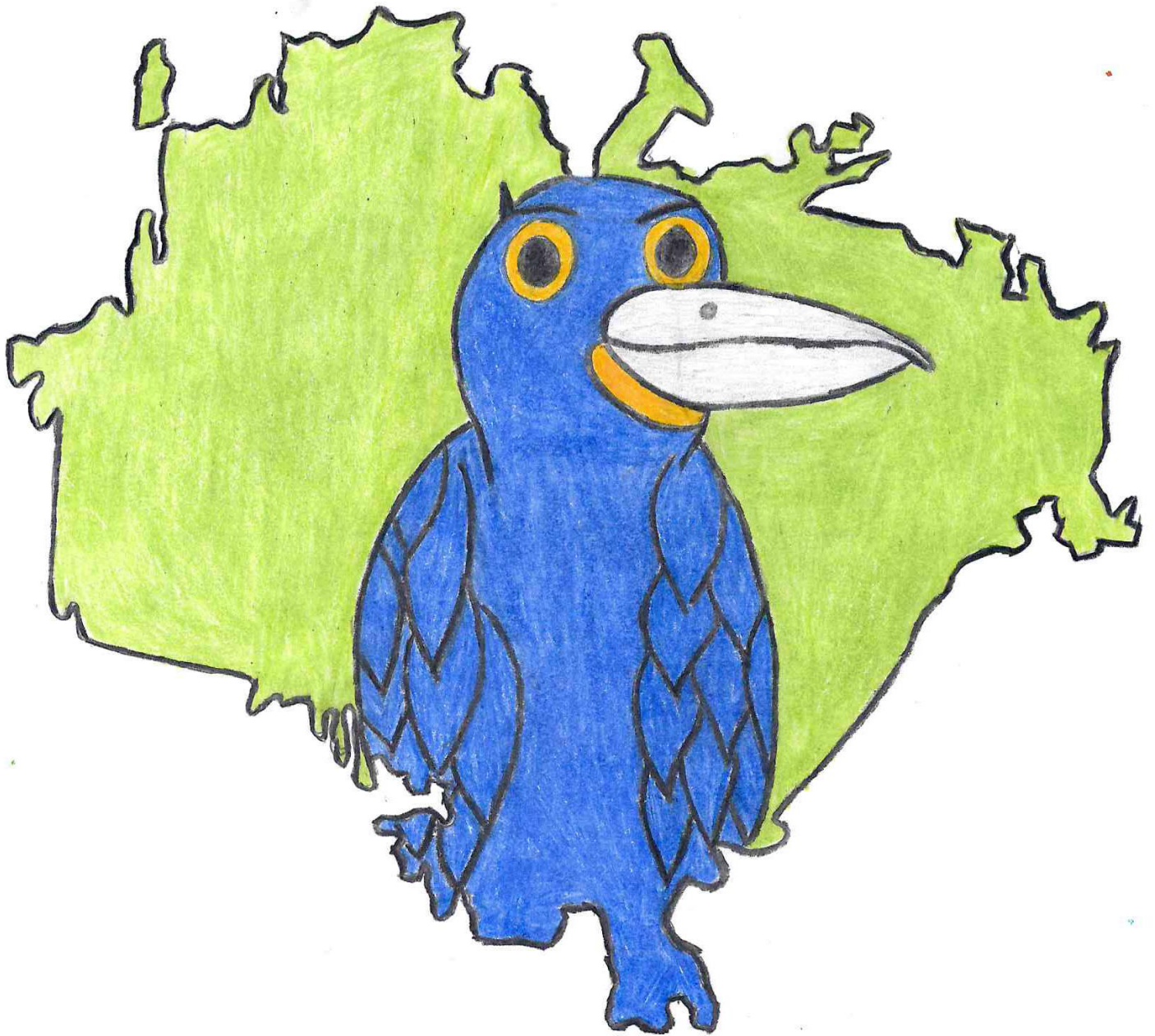
BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

HOFFMAN, Jussara. Jogo do Contrário em avaliação. Editora Mediação. 1º ed, 2001.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da Aprendizagem Escolar. Editora Cortez, 2005.

MANJÓN, D.G.; GIL, J.R. & GARRIDO, A.A. Adaptaciones curriculares . guía para su elaboración. Granada-Espanha: Aljibe, 1995. Colección: Educación para la diversidad.

Xavier Filha, Constantina. Guia de estudos de formação docente-didática. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2009. p.142.



THIAGO MAGALHÃES
NOVA ANDRADINA-MS

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Ângela Maria Dias da Silva

Pretende-se tratar sobre questões pertinentes ao uso da Tecnologia Assistiva (TA) pelos estudantes com deficiência. O uso da Tecnologia Assistiva por professores surge pela curiosidade e a necessidade de saber se os mesmos estão preparados para a utilização desses materiais, já que se trata de uma tecnologia muito específica, por isso, é provável que os docentes da escola comum não conheçam seu uso e funcionalidade.

A inclusão é um processo em desenvolvimento que tem como objetivo a transformação da realidade nas escolas, criando espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os estudantes. Toda inovação implica em mudanças, quebra de paradigmas, de conceitos e posições que fogem às regras tradicionais, e com a inclusão, não poderia ser diferente. Algumas escolas ainda resistem ao processo de inclusão, porém, essa ideia tem se modificado, e aos poucos se amplia por meio de práticas e ações diferenciadas.

Apesar de garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a filosofia da inclusão não se consolidou de forma desejada. É preciso, antes de qualquer ponto, que os professores se adaptem a este novo processo, entendendo que há necessidade de um novo olhar para estudantes com necessidades educativas especiais. É importante que seja revisada a elaboração de um trabalho educativo de qualidade.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR POR INTERMÉDIO DA HISTÓRIA

A educação especial no Brasil sofreu forte influência dos acontecimentos externos, ou seja, de acordo com Garcia (2005) e Pacheco e Alves (2007), a educação especial no Brasil sofre influência dos acontecimentos ocorridos na Europa e EUA, com o surgimento do Liberalismo e a idealização da igualdade entre pessoas; a educação especial no Brasil foi também influenciada pela criação de escolas, asilos, creches, entre outras instituições, que prestavam atendimento às pessoas com deficiência.

Relatam Vargas et al. (2003) que os trabalhos de Itard e Seguin no século XIX e os estudos de Maria Montessori, no início do século XX, que aprimorou os processos dos dois autores, foram de extrema importância para o desenvolvimento de uma visão

médica sobre o assunto, e até a atualidade, ainda influenciam a área da educação especial.

Devido a esses acontecimentos, inicia-se no Brasil a educação especial, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (hoje, Instituto Benjamin Constant), em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (hoje, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES), em 1857, no Rio de Janeiro, porém, de acordo com Vargas et al. (2003), essas instituições tinham função mais de asilo do que propriamente de escola.

A criação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, de acordo com Mazzotta (2003), foi fortemente influenciada pela chegada do Padre francês Edouard Huet, professor surdo do Instituto Bourges, de onde trouxe o método de "sinais metódicos" em que seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa, sendo em seguida, apresentado ao Marquês de Abrantes, que o levou ao imperador D. Pedro II, a quem apresentou sua ideia de criação de uma escola para surdos no Brasil. O imperador aprovou a ideia e o professor começou a lecionar para dois estudantes surdos em uma sala improvisada.

A ampliação da educação especial aconteceu somente a partir da proclamação da República (VARGAS et al., 2003). A década de 1950, de acordo com Miranda (2003), é tida como o ponto de partida para ampliação das discussões sobre a educação especial, havendo a criação de várias organizações sem fins lucrativos e a instalação de salas e escolas especiais na rede pública brasileira, além da institucionalização de escolas especiais comunitárias.

Destaca-se, inclusive, conforme Miranda (2003), a fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, em 1945, que contava, já em 1950, com 16 instituições em todo o país. Outra instituição, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, criada em 1954, tinha em 1962, 16 instituições distribuídas por todo o Brasil. Nessa mesma época, foi fundada a Federação Nacional das APAES - FENAPAES e que, em 1963, realizou o primeiro congresso sobre educação especial.

A partir de 1961, com a promulgação da Lei nº 4.024, efetivou-se o direito às pessoas com deficiência à educação formal, o que permitiu a ampliação do número de estudantes nas escolas regulares, contudo, como não haviam pessoas especializadas na educação para esse atendimento, eles estavam fadados ao fracasso consequentemente ocuparam salas especiais, fim reservado a todos os que fracassavam nos estudos, mesmo não sendo pessoas com deficiências. A segregação e a discriminação continuavam apesar da conquista de direitos (ROMERO; NOMA, 2005; SILVA, 2009).

Na década de 1970, foi fundado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que era uma extensão do Ministério da Educação, cuja finalidade foi oferecer a melhoria do atendimento especializado em todo o país, sendo responsável “[...] pela qualificação de técnicos e docentes para o ensino especial. Além disso, forneceu assessoria e recursos financeiros e humanos às secretarias de Educação Estaduais [...]”, até 1986, data da sua extinção (BOTURA E MANZOLI, 2006, p. 2407).

Foi ainda nessa década que surgiu a inclusão de questões relativas à organização e sistematização da oferta de Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, que traz em seu artigo 9º, o tipo de clientela a ser atendida pela Educação Especial: “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados [...]” (ROMERO E NOMA, 2005, p. 4).

O reconhecimento da necessidade de reestruturação das políticas de governo aconteceu com a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação, CFE nº 848/1972, trazendo em seu bojo os pontos fundamentais para essa mudança: o desenvolvimento de técnicas, a qualificação profissional e a instalação e melhoria das escolas para atender essa população.

Foi na década de 1980 que as discussões sobre a educação especial começaram a crescer, devido às mudanças no regime de governo do Brasil, oportunizando a sociedade civil se unir para requerer mudanças fundamentais para o país.

Foi nessa década, que vários encontros e congressos ganharam espaço, com a finalidade de unir forças entre os diversos países para reestruturar políticas que permitissem a inclusão das pessoas com deficiência na esfera social, destacando-se a proclamação feita pela Organização das Nações Unidas – ONU, como sendo o ano de 1981, o ano internacional das pessoas com deficiência, com o slogan “Participação e igualdade” (SILVA, 2009).

As mudanças mais significativas ocorreram a partir do ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal, que traz em seu bojo, “[...] vários capítulos, artigos e incisos sobre a educação, habitação, reabilitação e inclusão à vida social da pessoa com deficiência” (PACHECO E ALVES, 2007, p. 246).

A década de 1990 foi fundamental para a educação especial, com a Conferência Mundial de Jomtiem, “Educação para todos”, cujas diretrizes determinavam o aumento de vagas e crianças na escola e sua permanência na mesma, além da inclusão de

serviços que pudessem atender as crianças, suas famílias e a comunidade em geral, e a Declaração de Salamanca, “[...] que consiste na retomada das discussões de Jomtiem e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e de sistemas educacionais [...]” (VARGAS et al., 2003, p. 19).

Dessa forma, para atender a esses dispositivos, surge a Lei de Educação Básica, nº 9.394 / 1996, que determinou em seu art. 1º, que devem existir serviços especializados, quando necessários, para atender as pessoas com deficiência em sala de aula. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001), trouxe as diretrizes para a educação especial, com o objetivo de ser “uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos estudantes, e no que tange à comunidade, a participação é fator essencial”, cuja organização é prescrita na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em que a evidência encontra-se no papel da escola, incumbindo a esta organizar-se para receber todos os estudantes, entre eles, os considerados com necessidades educacionais especiais (ROMERO E NOMA, 2005, p. 12-13).

TECNOLOGIA ASSISTIVA

A Tecnologia Assistiva é conceituada pelo Comitê de Ajudas Técnicas, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) como:

Uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Apud ITS BRASIL, 2008, p. 11).

De acordo com Galvão Filho (2009, p. 129),

O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988, como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida como Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA - American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam. Houve a

necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral.

Dessa forma, entende-se que o conceito de Tecnologia Assistiva compreende todo o ambiente escolar, cujos profissionais devem propiciar a acessibilidade, para tornar a inclusão, um movimento possível nesse ambiente, de forma que todas as pessoas com deficiência possam usufruir dos meios disseminadores de conhecimento, desenvolvendo nesse estudante, a motivação pela aprendizagem e o crescimento das funções cognitivas.

De acordo com Bersch (2013), a TA deve ser entendida como o “recurso do usuário” e não como “recurso do profissional”. Isto se justifica pelo fato de que ela serve à pessoa com deficiência que necessita desempenhar funções do cotidiano de forma independente. Por exemplo: a bengala é da pessoa cega ou daquela que precisa de um apoio para a locomoção; a cadeira de rodas é de quem possui uma deficiência física e com este recurso chega aos lugares que necessita; a lente servirá a quem precisa melhorar sua eficiência visual. O software leitor, fala o conteúdo de textos digitalizados à pessoa com deficiência visual ou a quem não consegue ler em função da dislexia ou deficiência intelectual. Todos estes recursos promovem maior eficiência e autonomia nas várias atividades de interesse de seus usuários. Por princípio, o recurso de TA acompanha naturalmente o usuário que o utilizará em diferentes espaços na sua vida cotidiana.

A expressão Tecnologia Assistiva surge pela primeira vez em 1988. O termo Assistive Technology, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado oficialmente em 1988, como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana, conhecida por Public Law 100-407, que compõe, com outras leis, o ADA– American with Disabilities Act. Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam.

Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de Tecnologia Assistiva (TA), e a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados, bem como, o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que

venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral (BERSCH, 2005).

Essa legislação norte-americana, que estabelece os critérios e as bases legais que regulamentam a concessão de verbas públicas e subsídios para a aquisição desse material, entende Assistive Technology como sinônimo de recursos e serviços. No texto da ADA - American With Disabilities Act, Recursos constituem “todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida, utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência”. Serviços são “aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos” (BERSCH, 2005).

Bersch (2013) afirma que deve se diferenciar a TA de outras tecnologias como as aplicadas na área médica e de reabilitação. No campo da saúde a tecnologia visa facilitar e qualificar a atividade dos profissionais em procedimentos de avaliação e intervenção terapêutica. São equipamentos utilizados no diagnóstico de saúde, no tratamento de doenças ou na atividade específica de reabilitação, como melhorar a força muscular de um indivíduo, sua amplitude de movimentos ou equilíbrio. Esses equipamentos não são Tecnologia Assistiva e sim tecnologia médica ou de reabilitação.

Para Bersch (2013) a tecnologia educacional também é facilmente confundida com a Tecnologia Assistiva. Um estudante com deficiência física nos membros inferiores e que faz uso de cadeira de rodas, utilizará o computador com o mesmo objetivo que seus colegas: pesquisar na web, construir textos, tabular informações, organizar suas apresentações dentre outras propostas.

O computador é para este estudante, como para seus colegas, uma ferramenta tecnológica aplicada no contexto educacional, e neste caso, não se trata de Tecnologia Assistiva, no entanto, ao utilizar, por exemplo, um software educacional de CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa, este estudante estará se beneficiando da Tecnologia Assistiva para seu aprendizado.

Diante disso, fica claro que a TA deve ser utilizada de acordo com as necessidades específicas do estudante, sendo elas sensoriais, motoras ou cognitivas. Por isso, faz-se necessário a formação do professor para que conheça a TA, e assim, poderá elaborar estratégias que ajudem no desenvolvimento acadêmico e social do estudante com deficiência.

Pode-se ajudar uma pessoa a aprender a pensar, por meio de uma metodologia que considere critérios e processos da aprendizagem, seja pela metacognição, pela busca de estratégias e reflexão sobre elas, pela integração de todos os conhecimentos em um contexto no qual os fatos se relacionem entre si, pela abstração, comparação, elaboração de sínteses e aplicação do aprendido à vida (RUBINSTEIN, 1996).

Considera-se que a formação profissional tem como finalidade a construção de capacidades necessárias a um professor que pensa sobre a sua prática, que tem a consciência de seu papel, que toma decisões pedagógicas em busca da construção de sua autonomia e dos conhecimentos necessários para o avanço qualitativo da aprendizagem e o sucesso de seus estudantes.

Entende-se que o professor não pode negar sua participação neste processo, pois a formação continuada relaciona-se com outras áreas do saber e hodiernamente está presente nos debates educacionais, pois o que se questiona é a qualidade da educação. Nesse contexto, o professor precisa entender o que é e como funciona o processo educacional para desempenhar um bom trabalho, principalmente saber conduzir o estudante nesse processo.

O papel do professor nesse momento é importante, na medida em que ele faz a articulação entre o saber e o fazer, constrói-se assim, uma relação entre a apropriação do saber, por meio da educação escolar, do mundo do trabalho e da profissão como meio do indivíduo se incluir na sociedade. É por meio desse trabalho, que o mesmo irá se sentir incluído, pois, o trabalho e a participação social o fazem compreender o seu papel na sociedade enquanto cidadão.

CONSIDERAÇÕES

A inserção das pessoas com deficiência nas escolas tem todo amparo legal e com o suporte da Tecnologia Assistiva, há grande potencial para as mesmas se desenvolverem. Cabe aos professores do ensino regular, compreenderem que a educação especial é uma modalidade, em que juntos possibilitam a inclusão daqueles que necessitam de um atendimento educacional.

A Tecnologia Assistiva envolve tudo o que pode facilitar a vida da pessoa com deficiência, desde os espaços ambientais, recursos pedagógicos adaptados, assim como os meios de comunicação, que possibilitam ao estudante com deficiência, interagir com o espaço em que vive. Com o desenvolvimento das tecnologias na área

de informática, o processo de inclusão está mais eficaz, pois já existem softwares, máquinas e vários instrumentos que estão sendo adaptados para que a pessoa com deficiência se sinta parte do processo educativo.

A utilização da Tecnologia Assistiva na educação tem apresentado bons resultados, pois os estudantes se sentem motivados em aprender, ao sentir que as barreiras que dificultam sua aprendizagem se tornam menores, barreiras essas, causadas por dificuldades motoras, de comunicação, locomoção, sensorial e cognitiva.

Entende-se a TA, como uma prática social orientada, sobretudo, para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, políticos, éticos, sociais e econômicos do fenômeno educativo e não simplesmente uma operação de medida e muito menos um exercício autocrático de discriminação e comparação. O sentido educativo se potencia ainda mais, quando os próprios agentes de uma instituição se assumem como protagonistas.

Os fins de uma instituição educativa, ou melhor, o fim primordial é a formação, por meio das estruturas e das forças que se sobressaem nas relações de todo tipo, como interpessoais, sociais, de trabalho e hierarquizadas, a instituição educativa constrói os sistemas de formação. A educação deve consistir, então, em pôr em questão a formação tomada em seu sentido forte e pleno.

Educação e formação são fenômenos públicos e requerem, portanto, debates públicos que possam construir programas e ações participativas e produzir decisões tomadas socialmente, sendo assim, a TA é muito mais uma expressão da filosofia educativa que um instrumento burocrático, e deve ter uma função crítica, e não meramente de constatação, ou seja, analisar as práticas realizadas, de maneira a contribuir para reestruturação de futuras ações.

Considerando que o ato de ensinar e aprender consiste em realizar mudanças e aquisições de comportamentos motores, cognitivos, afetivos e sociais, o ato de avaliar se resume em averiguar se eles realmente estão sendo atingidos e em que grau ocorre essa consecução, para que o estudante possa progredir na aprendizagem e na construção do seu saber. Portanto, nessa perspectiva, a TA adquire um sentido orientador e cooperativo.

A atitude do professor em sua interação com a classe, assim como sua relação com o estudante, é refletida pela forma de compreensão e uso da TA. Um professor sério e responsável, que orienta as atividades de aprendizagem dos educandos, pode

considerar a TA como metodologia de ensino, promovendo avanços e vencendo as dificuldades dos estudantes, utilizando isso, como indicador para o replanejamento de seu trabalho docente. Nessa perspectiva, a TA auxilia o estudante a progredir na aprendizagem, e ao professor aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Isto quer dizer, então, que para que seja produtiva, a TA deve ser um processo dialógico, interativo, com o objetivo de tornar esse indivíduo, mais criativo, mais autônomo, mais participativo. Ela precisa levar a uma ação transformadora e ainda com sentido de promoção social, de coletividade e de humanização.

REFERÊNCIAS

- BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. 2005. Disponível em: http://www.cedionline.com.br/artigo_ta.html. Acesso em 04 ago. 2016.
- BERSCH, R. Introdução a Tecnologia Assistiva. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, Porto Alegre/RS, 2008.
- BOTURA, GERALDA CATARINA BRESSIANINI; MANZOLI, LUCI PARTOR. A história da educação especial na cidade de Ribeirão Preto: um resgate da memória. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação. 17 a 20 de abril de 2006. Uberlândia – MG. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm>, acesso em 10/03/2016.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.
- FEUERSTEIN, Reuven. La Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva. Zaragoza: Mira Editores, S.A., s/d.
- GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em www.galvaofilho.net. Acesso em 05/05/2016.
- GALVÃO FILHO, T. A., Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas. Bahia: UFBA, 2009, Tese (Doutoramento em Educação), Faculdade de Educação. Disponível em www.ufba.br. Acesso em 05/05/2016.
- MAZZOTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil. História e políticas. São Paulo. Cortez, 2001.
- MAZZOTTA, M. J. S. Educação Escolar: Comum ou Especial? São Paulo: Pioneira, 2003.
- MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. Revista HISTEDBR on-line, nº 15, setembro de 2004. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf, acesso em 10/05/2016.
- ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. Educação especial no Brasil pós-1957: breve história das políticas. V Jornada do HISTEDBR: Instituições Escolares Brasileiras: História, Historiografia e Práticas. Sorocaba-SP, de 9 a 12 de maio de 2005. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/v_apre.htm>, acesso em 05/05/2016.

RUBINSTEIN, Edith. A Contribuição da Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva na Educação das Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v.15, n.36, p. 33-40, maio 1996.

SILVA, Larissa Maciel Gonçalves da. Educação especial e inclusão escolar sob a perspectiva legal.V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. De 16 a 18 de agosto de 2009. Uberlândia – MG. Disponível em <http://www.simpósioestado.políticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/BP05.pdf>, acesso em 10/05/2016.

VARGAS, Gárdia; BECHE, Rose Clér Estivaleta; SILVA, Solange Cristina da. Educação Especial e aprendizagem. Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. Centro de Educação à Distância. Cap. 1: Educação Especial: as diferentes formas de olhar as deficiências. Caderno Pedagógico. Versão II. Florianópolis-SC, 2003. Disponível em <<http://sistemas.virtual.udesc.br/aulas>>, acesso em 05/05/2016.



ANDRESSA R. FERREIRA
PEDRO GOMES-MS

A ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DO BRAILLE ÀS TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS

José Aparecido da Costa

Celi Correa Neres

REVIVENDO TRAJETÓRIAS E REPENSANDO NOVAS PERSPECTIVAS

O ano era o de 1981, quando tive o primeiro contato com o processo de leitura e escrita por intermédio do Sistema Braille. Eu contava com a idade de 12 anos. Recordo-me perfeitamente da singularidade daqueles dias, cuja dimensão, em termos de perspectivas que se abriam para mim, não consigo reproduzir na íntegra por meio das palavras.

Esse texto combina expressões de cunho pessoal e coletiva por se tratar de um recorte de pesquisa realizada para fins de dissertação de mestrado em educação, intitulada “O atendimento educacional especializado do estudante com deficiência visual: entre o Braille e as tecnologias computacionais”, produzida por José Aparecido Costa e orientado pela Profa. Dra. Celi Correa Neres, no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Agora, ao procurar desvelar por intermédio deste trabalho as transições ocorridas no processo de escolarização do estudante com deficiência visual, trago à mente meus sonhos construídos desde o primeiro contato com o Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”, local onde estudei. Foram dias de fato inenarráveis. Mas minha mente recupera de maneira profundamente marcante as primeiras letras escritas no Sistema Braille e, a partir daí, vem as recordações dos meus sonhos durante aquelas noites de ansiedade revestidas por indescritível contentamento, sonhos nos quais, via de regra, eu me apropriava de um papel e passava a perfurá-lo de forma compulsiva, produzindo palavras na referida escrita.

Eram poucos os livros disponíveis para o processo de alfabetização. Entretanto, eu tinha pressa. Estava tomado por uma vontade que não podia ser contida. Meus primeiros colegas de sala de aula, os primeiros professores, os primeiros textos lidos e escritos. O período nas atividades desportivas que me levaram à corrida de São

Silvestre e à realização de duas provas de Maratona. O encontro indescritível com a diversidade presente na escola comum. Tudo neste instante vem aos meus pensamentos. Desta forma, meu encontro com as letras pontilhadas sempre exerceu fascínio quando reflito sobre minha trajetória, primeiro na condição de estudante e, posteriormente, no desenvolvimento de minhas atividades profissionais.

Acrescenta-se que, naquele momento, estava em vigência a proposta de integração, cuja principal característica, de forma resumida, consistia na necessidade de que o estudante se adequasse para se inserir nas condições apresentadas no cerne das unidades escolares. Falo de um período em que as pessoas com deficiência visual (cegueira), ou desenvolviam seus registros escritos por meio do Sistema Braille, ou, então, não dispunham de outra possibilidade de efetivarem seus registros de forma escrita.

Entretanto, por volta de vinte anos, há uma variedade de ferramentas computacionais que alteraram em profundidade a adoção unilateral pelas referidas pessoas do Sistema Braille, fazendo com que tenham outro cenário; de forma geral, incide nas relações sociais das pessoas com deficiência visual e no processo de escolarização desses estudantes, fatores que motivaram nosso trabalho. Também apresenta impactos que perpassam pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que, em maior ou menor medida, reflete no rol de oportunidades de formação para os citados estudantes.

De acordo com a Política Educacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas [...]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 11)

Essa realidade passou a me instigar sobre as condições constitutivas dessa transição, mais ainda por eu ser revisor braille e professor na área de tecnologias computacionais, com ênfase nos programas leitores de telas para esses discentes, atividades que foram desempenhadas no Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul. Além disso, por apresentar deficiência visual, vivenciei uma experiência diferenciada, quando, em minha formação acadêmica, produzi minha monografia no curso de especialização Metodologia da Educação Especial, intitulada O Papel dos Conselhos na Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (2004), com a

mediação dos programas leitores de telas. A partir daí, passei a refletir de forma recorrente sobre os eventuais reflexos no desenvolvimento do processo de escolarização dos sujeitos que passaram a dispor dessas condições desde o período da Educação Básica. Nesse contexto, percebi de forma direta a necessidade de me dedicar a tal investigação.

É fato que o surgimento dessa indagação advém do desenvolvimento do percurso profissional. Como relatei, tive o privilégio de contar no início do processo de escolarização com as oportunidades oferecidas pelo Instituto Sul-Mato-Grossense para Cegos “Florivaldo Vargas”. Anos depois, fui eleito para três mandatos na condição de Diretor Administrativo da mencionada instituição. Adiante, essa experiência levou-me ao exercício de três mandatos na presidência do Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência do Estado de Mato Grosso do Sul. Nas eleições para o exercício desse egrégio colegiado, pude alternar mandatos tanto pela sociedade civil, quanto na condição de representante do Poder Público. Posteriormente, por três anos, também por mandato eletivo, representei a região Centro-Oeste na Comissão Brasileira do Braille, órgão do Ministério da Educação. De sorte que, em todas essas atividades, sempre fui instado a refletir sobre o papel do Sistema Braille, das tecnologias computacionais e por extensão, sobre o AEE.

Com o registro de trajetória pessoal acima, iniciamos esse texto que pretende analisar, no decurso do processo de escolarização dos estudantes com deficiência visual, as possíveis mediações pedagógicas evocadas, por meio do uso do Braille e dos demais recursos da área da tecnologia assistiva, no processo de construção do conhecimento do estudante com deficiência visual, com recorte para as ferramentas computacionais, que permitem a utilização do computador pelos referidos estudantes. Para tanto, analisaremos os programas computacionais disponíveis para os sujeitos com deficiência visual e sua interseção com as possibilidades de aprendizagem durante o processo de escolarização.

A APLICABILIDADE DO SISTEMA BRAILLE E DAS TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ao tratar das práticas pedagógicas inerentes ao atendimento dos estudantes com deficiência visual, é necessário considerar alguns aspectos que se vinculam ao campo de aprendizagem dos citados estudantes, da abordagem dos fatores atinentes ao ensino desenvolvidos pelos professores que atuam no AEE e da estrutura disponível à

formação docente. Bruno (2006), ao delinear algumas das necessidades do professor que atua no atendimento ao estudante com deficiência visual, observa que o professor de educação especial deve procurar analisar o nível de desenvolvimento em relação às estruturas cognitivas nas quais a criança opera. Pois é frequente crianças com deficiência visual chegarem às salas de recursos com pouca vivência sensorio-motora, sem terem tido oportunidade de representar suas ações e as do outro no nível simbólico.

De fato, ao caminhar pelos estudos de Vygotski (1997), situou-se a reflexão com base na interação construída a partir das experiências, pois a concretude das perspectivas promotoras da autonomia e superação tem como locus essencial a sedimentação em fatores coletivos. “[...] Tanto el desarrollo como la educación del niño ciego no tienen tanta relación con la ceguera en si misma, como con las consecuencias sociales de la ceguera.” (VYGOTSKI, 1997, p. 18).

Analisando-se os aspectos dos recursos pedagógicos disponibilizados para a utilização dos discentes com deficiência visual, mais especificamente a partir da década de 1990, veio à baila a questão dos eventuais prejuízos causados por aquilo que alguns estudiosos denominaram “fenômeno da desbrailização”. Com efeito, na gênese de tal conceituação, está o surgimento de recursos de ordem tecnológica, que se coadunam com os princípios das mediações a partir da usabilidade das ferramentas computacionais, compreendidas estas como uma gama de possibilidades tendentes a viabilizar o acesso de pessoas com deficiência visual ao campo comunicacional em suas diversas vertentes.

Essas possibilidades, por vezes, são compreendidas como perspectiva de caráter complementar. Em outras tantas análises, é tratada como condição francamente antagônica à historicidade do Sistema Braille, criado em 1825.

Nessa esteira, necessariamente é preciso enfatizar que, apesar da longevidade do Sistema Braille, se torna imprescindível destacar que, em um país de dimensão continental como o Brasil, nem sempre houve uma unidade estrutural do mencionado sistema. Somente a partir de 2003, com a adoção do Código Matemático Unificado, iniciou-se a unificação da simbologia braille empregada no país, procedimento concretizado por meio da publicação das Normas Técnicas para a Produção Braille e da disponibilização de outras grafias específicas por disciplina. Até então, apesar de haver convergência no que diz respeito à constituição da simbologia braille, observavam-se discrepâncias mais ou menos significativas, que acabavam por conferir à escrita em tela, do ponto de vista geográfico, unidades regionalizadas.

Ao pensar nas práticas pedagógicas relativas ao ensino e aprendizagem do Sistema Braille, não se pode, sob nenhuma hipótese, deixar de mencionar a escassez de livros, sobretudo, didáticos, em face da especificidade desta análise, produzidos na referida escrita. Este é um dos primeiros aspectos dentre os que precisam ser abordados no domínio das práticas pedagógicas. A esse respeito, veja o que externa o estudante Edson ao participar da pesquisa de Caiado (2006, p. 36): “Na maior parte das vezes, os livros que eu usava na escola nem sempre eram os mesmos que o professor utilizava; isso quando eu utilizava algum livro.”

Enfatize-se que, na década de 1990, foi instituído o projeto do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul, em cujo rol de atribuições, dentre outras, se encontram a formação docente em temáticas concernentes à área de atendimento aos estudantes com deficiência visual e à produção e distribuição do livro didático em braille, no formato digital acessível e em tipo ampliado. No entanto, ainda assim, a oferta do material em braille e nos demais formatos é bastante diminuta presentemente.

Aclare-se que a estruturação do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual se assenta na tentativa de viabilizar a proposta da escola inclusiva para os estudantes supracitados e que o poder público efetivou a implantação dos Centros de Apoio Pedagógico aos Deficientes Visuais em todos os Estados do país e em diversos municípios inseriu núcleos com finalidade análoga, guardadas as proporções de atendimentos dos respectivos municípios. No Estado de Mato Grosso do Sul há o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS) de responsabilidade da mencionada unidade federativa e, do ponto de vista da estrutura administrativa, mantém sob sua responsabilidade um Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille, no município de Dourados, Mato Grosso do Sul. Além deste, há outro com a mesma denominação, vinculado ao município de Campo Grande. Tais serviços foram propostos ao Ministério da Educação pela professora Marilda Moraes Garcia Bruno, em meados da década de 1990 (BRUNO; MOTA, 2001).

Na mesma linha da dificuldade supracitada, deparou-se para desenvolver práticas pedagógicas exitosas no domínio da escrita braille, com a falta de publicações de livros com linhas alternadas, levando-se em conta as impressas e não impressas. Isto porque uma das queixas do estudante com deficiência visual bastante frequente é, especialmente, a dificuldade no processo inicial da aprendizagem do Sistema Braille. Em se tratando das práticas pedagógicas que estejam em consonância com o bom desempenho no processo de escolarização do estudante com deficiência visual, é necessário que o professor do atendimento especializado tenha o efetivo domínio do

conjunto de grafias e normas técnicas concernentes à prática da escrita no Sistema Braille. Isto porque, como a produção braille ocorre de maneira bastante gradual, a manutenção do acervo literário não oportuniza o contato do estudante com textos que respeitem o conjunto de normatizações vigentes, de forma que ele acaba por ser estimulado ao estabelecimento de confusão, pois, via de regra, não consegue compreender qual publicação é de fato válida, referente à grafia que vigora presentemente.

É evidente que a prática pedagógica requer também consistente formação docente, para que o estudante com deficiência visual possa ter melhores possibilidades em sua trajetória escolar.

É fundamental sublinhar, em conformidade com o próprio postulado da escola inclusiva, também a aplicabilidade de novas alternativas e o desenvolvimento de profundas reflexões sobre o papel ocupado pelas tecnologias computacionais no processo educacional de forma mais ampla, dada às diversas possibilidades de recursos às unidades escolares em todas as esferas dos sistemas de ensino. Não se pode simplesmente inserir tal preocupação no rol de pontos insolúveis, ou dito de outra forma, que venham a cercear o estabelecimento de condições de fato significativas para a consolidação da aludida escola, levadas em conta as necessidades específicas no tocante aos recursos tecnológicos com aplicação no campo pedagógico.

Para além do exposto, é necessário compreender a diversidade de oferta no domínio computacional, como fator em que, podendo se inserir no cotidiano do desenvolvimento pedagógico, o faça com a valorização da contextualização e abrangência do processo educacional em suas peculiaridades do sujeito pela via do acumulado histórico da produção humana. Sobre tal abrangência e possibilidade de formação, assim aclaram Saviani e Duarte (2012, p. 19): “[...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte - isto é, tanto do educando como do educador.”

É exatamente a dinâmica e abrangência da temática que justifica a necessidade da realização de estudos com vistas a desvelar os eventuais impactos das modernas condições tecnológicas no âmbito da proposta da escola inclusiva. É evidente que tais dinâmicas e abrangência não se cingem ao patamar do processo de escolarização, mas, sim, em inúmeros reflexos sócio-históricos, conforme relata Alves (2005, p. 74):

Também precisa ser ressaltado o papel assumido pelo domínio dos recursos tecnológicos de nossa época na educação do cidadão. Mesmo porque, esse domínio tem sido rotineiramente confundido com formação técnico-profissional, o que não deixa de ser um equívoco. O domínio da informática, essa linguagem essencial ao homem contemporâneo, não pode ser reduzido a uma demanda da formação do trabalhador, em seu sentido estrito, mas sim entendido como recurso que permite a ascensão de seu usuário ao patamar cultural posto pela sociedade capitalista, hoje. Frisando, esse patamar é a base geral não só da atividade profissional como, também e, sobretudo, da inserção cultural.

Portanto, ao se pensar nas características tanto do processo de escrita e leitura viabilizado a partir do acesso por meio do Sistema Braille, quanto nas demais tecnologias, passando pela utilização das fitas cassetes até a expansão de programas e aplicativos inseridos no contexto das ferramentas computacionais, explicita-se que não se trata de condenar uma ou promover a absolvição de outra.

Em face da complexidade dos fatores imbricados no domínio do Sistema Braille, ou nas dificuldades de conhecimento de técnicas fundamentais de informática, devem-se considerar, de forma real e objetiva, todos os aspectos das condições que favoreçam o acesso e aproveitamento à produção didática disponibilizada ao estudante com deficiência visual.

Em uma abordagem que se pretende o absoluto vínculo sobre o rigor do caráter histórico, é preciso destacar que, se, por um lado, no desenvolvimento das melhores técnicas preconizadas para a utilização eficiente do Sistema Braille, notadamente nos aspectos relativos ao desenvolvimento tátil, não se pode secundarizar o fato de que a profusão de recursos tecnológicos pode constituir, por paradoxal que pareça, um obstáculo para a usabilidade por parte do estudante com deficiência visual; por outro lado, exatamente pela flagrante necessidade de que o atendimento especializado na esfera pública ou privada requer um intenso processo no que tange à formação profissional docente relativa às especificidades de cada um dos principais programas e aplicativos constantes do amplo conjunto de recursos tecnológicos com propensão para a efetivação no emprego por pessoas com deficiência visual, sobretudo em seu processo de escolarização.

Consoante a esse aspecto, tratamos neste texto de três ferramentas computacionais que se enquadram devidamente no objetivo desta reflexão. Em face da profusão já aludida de uma gama de recursos tecnológicos dessa ordem, poderia mencionar tantos

outros, mas, na busca da concisão da questão, elegeram-se três programas tendo como critério basilar de seleção, a gênese destes na esfera pública. Isto porque, no cerne desta análise, está a consideração de políticas públicas que se insiram no âmbito educacional, posto que a educação básica seja o lócus onde repousa a reflexão desta produção.

Portanto, será abordado como mecanismo de acesso às produções didáticas, além do Sistema Braille, o Sistema Operacional DOSVOX, o programa leitor de telas NVDA e o programa de acesso ao livro digital Mecdaisy; este cuja finalidade fundamental é disponibilizar para o estudante com deficiência visual o livro didático.

Ao analisar as condições na transição da utilização mais acentuada do Sistema Braille para o uso de programas computacionais, ocorrida em 1993, encontra-se a criação do Sistema Operacional DOSVOX.

SISTEMA OPERACIONAL DOSVOX

Esse sistema foi desenvolvido pelo Professor José Antônio dos Santos Borges no Núcleo de Tecnologias Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro em função de atender a necessidade manifestada pelo estudante com deficiência visual, Marcelo Pimentel, que era seu aluno na Universidade, conforme exposto:

Em agosto de 1993, no segundo período, Marcelo foi inscrito num curso obrigatório: Computação Gráfica. Eu lecionava esta disciplina, e diante do contrassenso de um cego fazendo um curso sobre manipulação de informações visuais, perguntei se Marcelo gostaria de ser isento desta disciplina, mas ele insistiu em fazer o curso [...] (BORGES, 2009, p. 112, grifo do autor).

Nessa passagem verificada no transcorrer de um curso superior, percebe-se que a primeira preocupação do professor foi, justamente, a supressão do conteúdo constante do programa curricular do curso para o estudante em tela. Mas, refletindo, crê-se que a situação descrita pelo docente tenha se constituído um fator de êxito conferido a partir da busca de superação de óbice, relativamente à progressão acadêmica do estudante citado na tese por meio de sua perseverança na disposição de apreender o componente curricular constante do curso. Assim, nota-se que a presença do estudante com deficiência visual na universidade trouxe a possibilidade de transformação didática que se apoia em uma ferramenta que proporciona acesso ao conteúdo sistematicamente acumulado, fator primordial para o desenvolvimento acadêmico.

Para além desse aspecto considerado de forma isolada ou parcial, observa-se claramente a importância da manifestação do estudante Marcelo Pimentel, partilhando com o professor da busca de solução para a questão de sua participação efetiva no curso que escolheu, conforme sua vontade, ancorada em decisão de ordem francamente autônoma. Tal posicionamento parece confirmar o acerto na adoção de posturas que ensejam o enfrentamento, englobando a corresponsabilização de todos os mediadores inseridos no sistema de ensino.

Esses elementos são essenciais na concepção e construção do processo de inclusão escolar e na participação de todos os atores que atuam de forma determinante para o êxito de tal processo; a realização transformadora na historicidade que não se apresenta na defesa da prática da inclusão, de forma acrítica, paradoxalmente promovendo exclusão. Esse postulado não pode transitar de forma isolada no que concerne à pura e simples apropriação dos recursos tecnológicos.

Ainda sobre o Sistema Operacional DOSVOX, por um considerável período, este constituiu a principal ferramenta computacional adotada pelos estudantes com deficiência visual no Brasil. Naquele momento, a ampliação de sua utilização decorria, sobretudo, do fato de ter se tornado um aplicativo disponibilizado em condição quase gratuita, vez que os custos módicos, pagos à época, se destinavam a contribuir para a garantia de continuidade do projeto DOSVOX. Ressalta-se que essa circunstância foi logo superada por meio de investimentos públicos, e o referido sistema hoje pode ser obtido de maneira totalmente gratuita.

Desta forma, enfatizam-se aqui aspectos que necessitam tomar parte na prática pedagógica dos profissionais que atuam no AEE. Sem tal ajuste, que seguramente perpassa pela formação docente, o emprego de qualquer das possibilidades disponíveis para o atendimento das necessidades na formação do estudante com deficiência visual estará fadado à ocupação de um papel de eterno discurso.

Ao longo deste estudo, tem-se identificado que, dentre os principais óbices para a maior utilização dos programas de informática para usabilidade dos estudantes com deficiência visual, se encontra a falta de acesso aos comandos específicos dos programas. Uma das causas para esse quadro, além de outras, como a ausência de políticas públicas de cunho transversal, é a histórica secundarização do conjunto de leis que trata da matéria. À guisa de exemplificação, dentre os dispositivos constantes no Decreto nº 5.296/2004, há previsão de que todos os telecentros da esfera pública disponham ao menos de um computador acessível, com síntese de voz, para utilização por pessoas com deficiência visual (BRASIL, 2004). Entretanto, de fato não se vê o

cumprimento do preconizado na letra do Decreto em tela, especificamente no dispositivo aqui aludido.

Quando se observam iniciativas do Poder Público, por exemplo, a adoção de programas, como o da distribuição de notebooks para estudantes com deficiência visual, aí, reside descompasso, em razão de que o estudante recebe o equipamento, mas, no entanto, não tem assegurado atendimento no âmbito da informática.

Discutindo de forma específica o emprego de recursos tecnológicos para os estudantes com deficiência visual, o Sistema Operacional DOSVOX pode desempenhar um significativo papel, mesmo em se tratando de aplicativo específico, já que sua interação não se dá na totalidade das possibilidades da dimensão computacional como um todo.

No tocante aos comandos do programa em tela, enfatiza-se o teste de teclado, em função da autonomia conferida pelo sistema, já que, ao interagir com a mencionada atividade, o estudante vai ganhando confiança na digitação, na medida em que cada tecla pressionada tem sua aplicação ecoada; contudo, sem que haja qualquer registro de caráter ao fechar o teste de teclado.

Na mesma linha da possibilidade do domínio do teclado, destaca-se o conjunto de jogos presentes no Sistema DOSVOX, cujo Memovox cumpre de forma adequada a finalidade de contribuir para a consolidação da localização das teclas específicas, além de auxiliar na prática da memorização por parte do estudante com deficiência visual.

Como o enfoque neste trabalho é a prática pedagógica no âmbito do AEE, apesar de já ter se referido à questão da derivação para dificuldades eventuais relativas à restrição na inter-relação social do estudante com deficiência visual decorrente do processo histórico que tem focado na deficiência e não nas limitações contidas no meio, ratifica-se a necessidade de os jogos e aplicativos computacionais serem estimulados quanto ao seu efetivo emprego, a partir de concepção ressignificada, de acordo com Vygotski (1997, p. 107):

[...] si los procesos de compensación no estuviesen orientados por la comunicación con los videntes y la exigencia de adaptarse a la vida social, si el ciego viviese sólo entre ciegos, únicamente en este caso podría originarse a partir de él un tipo particular de ser humano.

Para além do exposto, é necessário considerar que quando se pensa na utilização de programas com interface mediada por meio da síntese de voz, vem à preocupação fundante com fatores atinentes ao necessário domínio ortográfico. Também aqui,

ressalta-se que, para um contato, sobretudo inicial com a informática, há a possibilidade de utilizar o editor de textos do referido sistema, denominado Edivox. Ocorre que, com esse aplicativo, notadamente, nas últimas versões, o estudante tem a possibilidade de acionar um comando específico que lhe disponibilizará o corretor ortográfico por meio de um pequeno dicionário incorporado ao aplicativo. Quando este é ativado, permite à pessoa com deficiência visual a identificação de equívocos de ordem ortográfica por meio da emissão de dois bipes.

Destaca-se que o Sistema Operacional DOSVOX propicia interação por intermédio dos aplicativos do sistema, possuindo comandos de fácil associação para efeito de segurança em sua usabilidade, já que, via de regra, eles estão vinculados à aplicação de ordem prática e são designados apenas por um caractere. Mas, no entanto, o DOSVOX não é considerado um leitor de telas, já que ele não reproduz a íntegra do ambiente computacional em razão de sua base ter sido desenvolvida em sistema operacional Disk Operating System (DOS).

LEITOR DE TELA NVDA

Outro programa criado para uso da pessoa com deficiência visual é o leitor de telas NVDA. Trata-se de ferramenta de código aberto que funciona no Sistema Operacional Windows. A sigla na língua inglesa é NonVisual Desktop Access e significa “acesso não visual ao ambiente de trabalho”.

O programa foi desenvolvido em meados de 2006 por iniciativa do australiano Michael Curran. Então cursando o segundo ano do bacharelado em Ciência da Computação, Curran tornou-se cego em razão de um acidente e, para poder ter acesso à abrangência da vida profissional e à formação acadêmica, teve que realizar a aquisição de um programa leitor de telas profissional com custo elevado. Daí, com a aproximação com muitas outras pessoas com deficiência visual em diversos países, o australiano percebeu a necessidade de buscar soluções assistivas não vinculadas ao aspecto comercial.

No tocante ao acesso à produção didática, é uma ferramenta que responde de forma eficiente a essa necessidade, pelo fato de que o citado leitor de telas interage com as principais extensões produzidas em formatos digitais ou digitalizados.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, compreende-se que, para além da incipiente oferta de cursos para a formação docente, fator já abordado neste trabalho, ressalta-se que na experiência profissional deste pesquisador, ao ministrar aulas nos

cursos de tecnologia assistiva, tem-se constatado grande dificuldade para que o profissional que atua no AEE compreenda e, portanto, conceba, em sua prática, a importância dos comandos baseados em atalhos de teclado, especialmente quando o referido profissional realiza atendimento a estudantes com deficiência visual (cegueira). Essa dificuldade está centrada na utilização do mouse, como recurso muito mais disseminado no cotidiano desses profissionais, mais ainda porque, conforme apontam os estudos realizados, a maioria das informações obtidas são adquiridas por canal visual.

Devemos considerar que a visão é responsável por 80% das informações que recebemos do nosso entorno – as demais são apreendidas pelos outros sentidos: tato, ouvido, olfato e gosto –, sem contar a integração e síntese de informações que a imagem visual proporciona (BRUNO, 1999, p. 38).

Portanto, a convicção profissional deste pesquisador é inarredável no sentido de que no desenvolvimento dos cursos para a formação docente na busca das ferramentas aqui estudadas, necessariamente precisa conceber ênfase nos comandos de atalhos de teclado específicos para cada um dos programas mencionados nesta produção, quando tiverem por finalidade a promoção de atendimento aos estudantes com deficiência visual, excetuando-se evidentemente aqueles com baixa visão.

PROGRAMA MECDAISY

No rol dos recursos disponíveis, destaca-se, ainda, o Mecdaisy, um programa para geração de livros digitais falados que permite sua reprodução em áudio, gravada ou sintetizada. O programa foi criado, no Brasil, em 2009 pelo Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Essa iniciativa possibilitou a implantação de uma solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível, com base no padrão Daisy. A rigor, a plataforma Daisy já contava com considerável difusão, já que, na Suécia, onde foi desenvolvida inicialmente, o governo estabeleceu como meta a disponibilidade de 25% da produção didática no formato Daisy.

No Brasil, os editais mais recentes estabelecidos com a finalidade de aquisição do livro didático pelo Governo Federal já trazem como exigibilidade a produção de livros em Daisy, conforme a demanda dos estudantes com deficiência visual matriculados na educação básica.

Todavia, destaca-se que, para que ocorra a utilização do programa por parte dos estudantes, estes precisam conhecer especificamente os comandos do tocador Mecdaisy. Em razão disso, considerando a finalidade deste trabalho, limita-se à abordagem do mencionado aplicativo que tanto pode ser utilizado por pessoas com cegueira, quanto por aquelas com baixa visão, vez que uma das principais características do Mecdaisy é justamente a possibilidade de ampliar o livro didático até a fonte 48.

Com o fito de tecer considerações correlatas às práticas pedagógicas, tendo como elemento basilar o programa Mecdaisy, é inserido o aspecto da especificidade da geração do formato em tela, como fator inibidor no tocante a sua maior disseminação. Isto porque a produção de um livro no formato Daisy requer conhecimento técnico em profundidade na área da informática para a adequada produção desse formato.

Ressalta-se que o programa dispõe da condição de soletração de palavras, e esse fator permite a compreensão da ortografia, componente tão importante, tanto no que concerne ao processo de escolarização do estudante com deficiência visual, quanto na ampliação de suas perspectivas na abrangência do campo social.

Nesse sentido, há necessidade de que seja estabelecido, com urgência, um programa de formação profissional docente, cuja finalidade precípua seja a viabilização do acesso aos docentes tanto os do atendimento AEE, quanto àqueles que atuam nas salas ou laboratórios de tecnologia. De outra forma, se continuará com o descompasso entre a proposta da escola inclusiva e a efetividade no que concerne às práticas pedagógicas inovadoras de inserção de recursos tecnológicos para uso dos estudantes com deficiência visual. Hodiernamente, observa-se a ação de distribuição dos notebooks para os mencionados estudantes, inserida no programa de acesso ao livro didático. No entanto, sem o desenvolvimento de um programa de formação profissional docente que tenha por finalidade precípua o domínio do conhecimento relativo aos recursos tecnológicos. Os estudantes, como já citado, seguirão tendo um equipamento disponibilizado para sua aprendizagem, mas, ainda assim, estarão impedidos de utilizá-lo, em termos efetivos.

Enfatiza-se que o Governo Federal, buscando realizar a difusão do Mecdaisy, tem adotado a publicação de notas técnicas. Até o atual momento, por meio do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Gabinete do Ministro e da Diretoria de Políticas de Educação Especial, já foram editados os seguintes instrumentos com tal finalidade:

- Nota Técnica nº 005, de 11 de março de 2011, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Gabinete do Ministro, sobre publicação em formato digital acessível – Mecdaisy (BRASIL, 2011c);
- Nota Técnica n. 21, de 10 de abril de 2012, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial, sobre orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy (BRASIL, 2012c);
- Nota Técnica n. 58, de 20 de maio de 2013, do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial, sobre orientações para usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy (BRASIL, 2013b).

É evidente que a publicação dos citados documentos é relevante, se entendida como forma de atingir os docentes que atuam no AEE, bem como se contribuir para o acesso do conjunto de estudantes com deficiência visual de forma direta. Entretanto, a elaboração e publicização de notas técnicas, sem o desenvolvimento de ações de cunho prático, são medidas tímidas para assegurar o domínio do Mecdaisy e de outros programas voltados ao uso de pessoas com deficiência visual no âmbito do processo de escolarização dos estudantes com cegueira ou com baixa visão.

Para além do exposto, apesar do advento do programa Mecdaisy, hoje, como em todo o processo histórico da busca pelo acesso à escolarização, os estudantes com deficiência visual seguem não tendo disponível o livro didático no mesmo momento dos demais estudantes, ou quando o tem, acabam por recebê-lo de maneira fragmentada. Tais fatores delimitam o acesso desses sujeitos ao rol de recursos tecnológicos disponíveis, no que se refere ao contato com a riqueza propiciada pela leitura, ou mesmo no campo concernente à apropriação de informações.

Há ainda um aspecto singular que precisa ser estudado em profundidade. Trata-se da necessidade de identificar quais as consequências da utilização do livro em formato digital para a escolarização do estudante anteriormente referido.

Quanto aos aspectos práticos do tocador Mecdaisy, salienta-se que, após ter instalado o programa no seu computador, o discente com deficiência visual já pode começar a ler livros, evidentemente que tendo como pré-requisito conhecimento básico de informática. Para isso, deve utilizar os comandos do tocador Mecdaisy.

Por fim, salienta-se que, neste texto, poderia ter determinado outros aplicativos e programas, para adentrarem a essa produção, todavia, o principal critério que norteou a escolha para a abordagem, está centrado na necessidade de tratativa no campo da política pública educacional, e, desta forma, a análise não poderia se afastar daquelas alternativas concebidas com código aberto.

CONSIDERAÇÕES

Ao se iniciar este texto, mais do que se conceber a eventual distância identificada entre o Sistema Braille e o advento das ferramentas computacionais, enquanto fatores mediadores no processo de escolarização do estudante com deficiência visual, situamos tal reflexão a partir do “repensar perspectivas”. Com efeito, ratifica-se a necessidade do estabelecimento de nova tessitura, fundada na coexistência de um código de escrita em relevo longo e da célere transformação que se apresenta no campo das ferramentas computacionais que possibilitam a utilização por estudantes com deficiência visual, sobretudo nas últimas duas décadas.

É necessário compreender que se por um lado é registrado o processo dinâmico e célere no âmbito das tecnologias computacionais, de outra parte, houve também considerável resignificação na concepção da própria escrita em braille, etapa desencadeada no início deste século, cuja gênese remete à organização sistêmica do conjunto de normas e grafias do referido código, requerendo esta realidade o reposicionamento no planejamento das ações tendentes à efetivação do AEE relativamente aos discentes com deficiência visual.

Imediatamente, após o advento dos primeiros programas com tal propensão, seguiram-se declarações contundentes realizadas por profissionais e pessoas com deficiência visual, dando conta de que inevitavelmente nos encontrávamos diante do fim da viabilidade do emprego do Sistema Braille, enquanto instrumento mediador no desenvolvimento da comunicação, e na aquisição de conhecimentos pelo contingente populacional em tela. Entretanto, passadas duas décadas, à luz dos estudos desenvolvidos e ainda da associação do braille e das inovadoras ferramentas computacionais, é possível se identificar que a perspectiva prenunciada não se materializou.

Tampouco, se conseguiu inserir o quadro transformador no cotidiano do AEE. Ao contrário, esta reflexão aponta que este desafio está posto, portanto, há que se admitir tal realidade, enquanto pauta pedagógica prioritária para a inserção desses recursos no processo de escolarização dos discentes com deficiência visual.

Em apoio a esta afirmação, se constata o contexto universal proporcionado a partir do acesso às informações, cujos programas leitores de telas e aplicativos afins, oportunizam às pessoas com deficiência visual. Todavia, ainda com restrições quando nossa análise repousa em aspectos de cunho específico, como se pode identificar no que se refere ao domínio ortográfico. Por outro lado, temos a anaglifotografia ou Sistema Braille, que de forma inequívoca, promove a superação da lacuna supramencionada.

Em suma, ao término desta produção, importa-se ressaltar que há necessidade imperiosa de se disponibilizar todos os recursos constitutivos do campo da tecnologia assistiva, bem assim, do sistema de escrita e leitura em relevo com o fito de que o estudante com deficiência visual, à luz, e, sobretudo em nome de suas condições objetivas, cuja construção histórica lhe pertence, possa exercer a escolha, sem que os aspectos sistêmicos se constituam em componentes impositores e determinantes para a efetivação de limitações em seu processo de escolarização. Dito de outra forma, é relevante que não se desvalorize a associação levada a efeito pelas próprias inovações tecnológicas, vez que estas estão cada vez mais imbricadas com o Sistema Braille, como bem ilustra, dentre outros equipamentos a linha Braille.

É, portanto, inarredável, a busca da conjugação de esforços de todos os agentes que atuam na consolidação da proposta da educação inclusiva no que diz respeito aos discentes com deficiência visual, a partir do fortalecimento do AEE. Sendo imperioso o reconhecimento da necessidade da viabilização de publicações em braile com a maior difusão possível, sem, contudo, se conceber ênfase a qualquer medida restritiva ao acesso às tecnologias computacionais.

É fato que os estudantes têm vasto conjunto de leis, entretanto, urge agora realizar o enfrentamento concernente à democratização do acesso ao estabelecido nos diplomas legais. Sendo esta pela abrangência e importância, ação de cunho essencialmente coletivo, que se reafirme, não poderá prescindir da máxima conjugação de esforços, tanto na manutenção da vivacidade do Sistema Braille, quanto no acompanhamento das ferramentas computacionais para utilização pelos estudantes com deficiência visual, objeto deste estudo, visando sempre a expansão das condições disponibilizadas para o fortalecimento do processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. O trabalho didático na escola moderna formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação contemporânea).
- BORGES, J. A. S. Do Braille ao DOSVOX: diferenças nas vidas dos cegos brasileiros. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://teses2.ufrj.br/Teses/COPPE_D/JoseAntonioDosSantosBorges.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008b. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 junho. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica n. 21/2012/MEC/SECADI /DPEE: orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 10 abr. 2012. Não paginado. Disponível em: <file:///C:/Users/Mero/Downloads/nota_tecnica_21_mecdaisy.pdf>. Acesso em: 19 junho, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Gabinete do Ministro. Nota Técnica n. 005/2011/MEC/SEESP/GAB: publicação em formato digital acessível – Mecdais. Brasília, DF, 11 mar. 2011b. Não paginado. Disponível em: <[file:///C:/Users/Mero/Downloads/nota_tecnica_05_2011_secadi%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Mero/Downloads/nota_tecnica_05_2011_secadi%20(5).pdf)>. Acesso em: 17 junho, 2017.
- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia assistiva. Brasília, DF: CORDE, 2009c. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica n. 58/2013/MEC/SECADI /DPEE: orientações para usabilidade do livro didático digital acessível – Mecdaisy. Brasília, DF, 20 maio 2013b. Não paginado. Disponível em: <file:///C:/Users/Mero/Downloads/nt58_orient_livrodid_dig_acess_mecdaisy.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BRUNO, M. M. G. O significado da deficiência visual na vida cotidiana: análise das representações dos pais-alunos-professores. 1999. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 1999.
- BRUNO, M. M. G.; MOTA, M. G. B. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino

Fundamental: deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001. v. 1. (Série Atualidades pedagógicas, n. 6). Colaboração do Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_visual_1.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2015.

BRUNO, M. M. G. Dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. 4. ed. Brasília, DF: Ed. MEC, 2006. (Coleção Saberes e práticas da inclusão – educação infantil, n. 7). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

CAIADO, K. R. M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

COSTA, José Aparecido. O atendimento educacional especializado do estudante com deficiência visual: entre o Braille e as tecnologias computacionais. Campo Grande, UEMS, 2015 (Dissertação de Mestrado).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 13-36. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.



FABIO LUCAS RIBAS
AQUIDAUANA-MS



SOBRE A COPESP - COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Coordenadoria de Políticas para Educação Especial – COPESP da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS, subordinada à Superintendência de Políticas de Educação – SUPED, tem como propósito coordenar a política de educação especial na rede pública de ensino, pautando suas ações no fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul atua sob a égide dos preceitos emanados pelo artigo Art. 205 da Constituição Federal de 1988 "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

E também pelo decreto 6949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24 aponta que: "As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência".

Nesse Diapasão, a COPESP é responsável pela implantação, implementação e acompanhamento dos serviços como: sala de recursos multifuncionais, convênios e parcerias para oferecer serviços específicos, elaboração e execução de projetos para capacitação e/ou aquisição de mobiliário adaptado e recursos de tecnologia assistiva, ações intersetoriais com a assistência social, saúde e trabalho, acompanhamento e orientações referente ao Programa Escolas Acessíveis, campanhas de divulgação dos direitos das pessoas com deficiência, formação de professores do ensino comum e de professores que atuam nos serviços da educação especial.

A política que norteia as ações da COPESP está centrada no fortalecimento do processo inclusivo dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, por meio, do atendimento educacional especializado realizado no contraturno nas salas de recursos multifuncionais, classes hospitalares e os serviços de apoio como: professor de apoio em classe comum, tradutor intérprete, guia intérprete, instrutor mediador, itinerante domiciliar.

Para a implantação, implementação e acompanhamento dos serviços da educação especial a COPESP, conta com Centros e Núcleos específicos, que operacionalizam ações de intervenção pedagógica especializada, atendendo as especificidades educativas dos estudantes com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Estão vinculados à COPESP, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva – CEESPI, Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação (CEADA); Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Estado de Mato Grosso do Sul (CAP-DV/MS); Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação – CEAM/AHS e Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar e Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista – CEAME/TEA.



Autores

AUTORES

Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp

AUTORA/ORGANIZADORA

Graduação em Pedagogia pela (FUCMAT, 1988); Pós-graduação em Educação Especial (UFMS, 1990) e Mestrado em Educação (UFMS 2006). Atualmente é Coordenadora de Políticas para Educação Especial (COPESP - SED/MS).

Stéfani Quevedo de Meneses

AUTORA/ ORGANIZADORA

Graduação em Letras - Licenciatura Plena - Língua Portuguesa e Inglesa (Anhanguera/UNIDERP, 2013). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUNLEC. IESF, 2018) e Educação Especial e Inclusiva (IEPAT, 2018). É responsável pelo Núcleo de Pesquisa Educacional como Técnica do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA – SED/MS).

Paola Gianotto Braga

AUTORA/ORGANIZADORA

Graduação em Psicologia (UNIDERP, 2005) e Pedagogia (FAVED, 2017); Pós-graduação em Neuropsicologia (INESP, 2008); Educação Especial e Inclusiva (FESL, 2017); Educação Especial com Ênfase em Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades (FESL, 2018). Atualmente é Gerente Pedagógica do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA - SED-MS).

Ângela Maria Dias da Silva

AUTORA

Graduação em Pedagogia (UNOESTE, 1999) e Letras - Licenciatura Plena – Língua Portuguesa e Inglesa (UCDB, 2004). Pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior (FIFS, 2001) e Psicopedagogia Institucional (UCB/RJ, 2007). Tem atuado como Gerente Pedagógica do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI – SED/MS).

Carla Cecília Moraes Gonçalves

Graduação em Pedagogia – Licenciatura Plena (FIFASUL, 2000). Pós-graduação em Psicopedagogia – Orientação Educacional - Faculdades Integradas de Amparo Coordenação de Pós-Graduação - SP (2004). Tem atuado como Técnica do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/SED/MS).

Celi Correa Neres

AUTORA

Graduação em Pedagogia (UCDB, 1988) e Psicologia (UCDB, 1993). Mestrado em Educação (UFMS, 1999). Doutorado em Educação (USP, 2010). Pós- doutorado (UFMS, 2014). É Conselheira do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e docente do Mestrado em Educação (Acadêmico e Profissional) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Daniela Fernanda Viduani Sopran Gil

AUTORA

Graduação em Pedagogia (UNAES, 1998). Pós-graduação em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIDERP, 1999). Mestrado em Educação (UCDB, 2013). É coordenadora do projeto das Salas de Apoio Pedagógico (SAP – SED/MS).

Dariane Chita Martins Barcelos

AUTORA

Graduação em Pedagogia (UNIASSELVI, 2011). Pós-graduação em Libras-Língua Brasileira De Sinais (UNIASSELVI, 2012). Atua como professora do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS– SED/MS).

Franciele Aparecida de Freitas

Graduação em Pedagogia: Administração e Supervisão Escolar/ Educação Infantil/ Séries Iniciais (UCDB, 2008). Pós-graduação em Gestão Escolar (IELL, 2010); Educação Especial e Inclusiva (IEC, 2017). Tem atuado como Técnica em Educação Especial no Núcleo do Mercado de Trabalho do Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI – SED/MS).

Graziela Cristina Jara Pegolo dos Santos

Graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2001) e em Pedagogia (UNIGRAN, 2014). Pós-graduação em Educação Especial com ênfase ao Atendimento Pedagógico para a Inclusão Escolar (ICPG, 2008). Tem atuado como Gerente Pedagógica do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS – SED/MS).

Janaina de Jesus Fernandes Belato

Graduação em Letras -Licenciatura Plena – Língua Portuguesa e Inglesa (AEPREVE, 2001). Pós-graduação em Gestão da Sala de Aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental (FUNLEC. IESF, 2011) e Coordenação Pedagógica com Ênfase Educação Especial e Diversidade (FUNLEC. IESF, 2014). Tem atuado como Gestora de Políticas para Educação Especial (COPESP - SED/MS).

Janine Azevedo Barthimann Carvalho

Graduação em Pedagogia (UCDB, 2014). Pós-graduação em Diversidade e Educação Inclusiva (UNIASSELVI, 2016). Mestrado em Educação (UCDB, 2018).

Jéssica Rabelo Nascimento

Graduação em Letras pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS 2017). Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva (FESL, 2018) e Libras (FESL, 2018). Tem atuado como Técnica em Educação Especial no Núcleo do Mercado de Trabalho do Centro Estadual de Educação e Inclusiva (CEESPI – SED/MS).

José Aparecido da Costa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 1994). Pós-graduação em Metodologia de Educação Especial pela Faculdade de Campo Grande (UNAES, 2004). Mestrado profissionalizante em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2016).

Jussara Linhares Granemann

Graduação em Pedagogia (UFMS, 1992) e Letras Língua Portuguesa e Respectiva Literatura (UNIASSELVI, 2013). Pós-graduação em Planejamento Educacional (UNIVERSO, 1994); Educação Especial (UFMS, 1999) e Psicopedagogia (UCDB, 2012). Tem atuado como Técnica da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP - SED/MS).

Matilde de Oliveira Batistote

Graduação em Pedagogia (UCDB, 2003). Atua como Técnica do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/SED/MS).

Maria Eutília Marçal dos Reis

Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena (UNOEST, 1990). Pós-graduação em Educação Especial (UFMS, 1990). Atua como Técnica do Núcleo de Educação Especial (NUESP – SED/MS).

Priscilla Basmage Lemos Drulis

Graduação em Pedagogia (UCDB, 2004). Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UCDB, 2006). Atua como Técnica do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS – SED/MS).

Rosana do Rosário Cesar

Graduação em História (UFMS, 1994). Pós-graduação em História – área de concentração em História Regional (UFMS, 1999) e Educação Especial (UCDB, 2016). Atua como Técnica do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/SED/MS).

Rosângela da Costa Pereira Mariano

Graduação em Pedagogia (UNIDERP, 2012). Pós-graduação em Educação Especial com ênfase em Surdez e Libras (FESL, 2018). Tem atuado como Gerente Pedagógica (CEADA/SED-MS).

Rosemary Nantes Ferreira Martins Barbos

Graduação em Pedagogia (UFMS, 1992). Pós-graduação em Educação Especial: atendimento educacional especializado (UFMS, 2016). Tem atuado como Técnica da Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP - SED/MS).

Zenaide Monteiro Carneiro

Graduação em Letras Licenciatura Plena (UCDB, 1996). Pós-graduação Em Metodologia do Ensino Superior (FIFASUL, 1999) e Pós Graduação em Deficiência Intelectual (UEMS, 2018). Atua como Técnica do Núcleo de Educação Especial (NUESP – SED/MS).



Anexos

ANEXO I

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO

NÍVEL I - Identificação das Necessidades Educativas dos Estudantes

Identificação do Estudante

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Gênero: _____

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Diagnóstico Médico (anexe cópia do laudo ou do relatório da saúde): _____

Indicar o uso da linguagem e da comunicação:

- Usa comunicação através de expressões elementares, sem uso funcional ou ordenado dessas demonstrações (gritos, risos, choros).
 - Usa comunicação por gestos (apontando, mostrando efetivamente o que deseja).
 - Faz uso funcional da fala (pede coisas e se faz entender verbalmente).
 - Não vocaliza, mas usa Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA): pranchas ou pasta, carteira ou chaveiro de comunicação, vocalizadores, computadores, tablets. Outros.
 - Especifique abaixo, através de texto descritivo.
-

Indicar o uso da interação social recíproca:

- Permanece isolado.
 - Ri sem propósito e faz brincadeira sem sentido.
 - Irrita-se facilmente e zanga-se.
 - Colabora e dispõe-se a ajudar.
 - Mantém a calma diante de tensão e conflitos.
 - Expressa seus desejos e sentimentos.
 - Interage facilmente com o grupo.
 - Interage com os profissionais da escola (professores regentes, apoios, sala de recursos, coordenadores, inspetores, etc). Outros.
 - Especifique abaixo, através de texto descritivo.
-

Indicar comportamentos específicos:

- Aceita a execução de tarefas escolares.
- Apego exagerado a objetos.
- Rituais não funcionais.
- Rigidez na manutenção de rotinas.

Exemplifique os seus comportamentos e especifique abaixo, através de texto descritivo.

Indicar o foco de interesse na escola:

- Participa de atividades pedagógicas sistematizadas e de atividades livres.
- Consegue manter a atenção nas atividades pedagógicas sistematizadas, nas de média e de maior concentração.
- Frequenta a Sala de Recursos Multifuncional.
- Participa somente de atividades de interesse próprio (foco em assuntos, temas).
- Consegue manter a atenção nas atividades lúdicas, onde há mais liberdade e movimentação.

Especifique abaixo, através de texto descritivo.

Indicar o uso da Língua Portuguesa:

- O estudante não se exprime de forma oral e/ou escrita e está sendo realizado um trabalho de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).
- Faz leitura de imagens e se expressa por meio de desenho;
- Faz leitura de símbolos e de ícones.
- Consegue fazer inferência no desenho (gravura) ou ainda precisa de fotos para dar significado à imagem (signo).
- Distingue letras do alfabeto de outros símbolos gráficos.
- Reconhece as letras do alfabeto.
- Lê palavras simples e /ou complexas.
- Faz leitura de frases completas. Faz leitura de texto.
- Consegue produzir histórias oralmente.
- Escreve o próprio nome e/ou nome e sobrenome com autonomia ou intervenção.
- Escreve algumas palavras simples e/ou complexas.
- Escreve apenas fazendo cópia.
- Escreve sob ditado (intervenção sonora e/ou silabação).
- Consegue interpretar e/ou produzir histórias escritas.

Especifique abaixo, através de texto descritivo.

Indicar o uso da Matemática:

- Fala a sequência numérica, mesmo sem inferir sentido ou quantidade.
 - Distingue números de outros símbolos gráficos.
 - Identifica números aleatórios.
 - Relaciona quantidade ao numeral.
 - Soluciona situações-problema simples.
 - Conhece e nomeia formas geométricas.
 - Identifica cores e nomeia.
 - Identifica e diferencia dia, mês e ano.
 - Reconhece horas.
 - Possui noções de lateralidade (direita, esquerda, dentro, fora, em cima, em baixo, antecessor e sucessor).
 - Apresenta noções temporais (manhã, tarde, noite, ontem, hoje, amanhã).
 - Relações de tamanho (pequeno, médio e grande).
 - Estabelece relação de espaço (longe, perto, apertado, largo, profundo, raso)
 - Organiza figuras em seqüência lógica.
 - Diferencia notas e moedas.
 - Reconhece e nomeia valores dos preços dos produtos.
 - Identifica o valor do dinheiro.
 - Resolve operações matemáticas de adição e/ou subtração simples e/ou complexas.
 - Resolve operações matemáticas de multiplicação e/ou divisão simples e/ou complexas.
- Especifique abaixo, através de texto descritivo.
-

Conhecendo o Estudante

Outras Informações sobre o estudante:

- Possui atendimento clínico/terapêutico Especifique:
-

- Possui acompanhamento médico/ Faz uso de medicamento / Especifique:
-

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Função Cognitiva

- **PERCEPÇÃO** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal. Especifique abaixo, através de texto descritivo.
- **ATENÇÃO** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens. Especifique abaixo, através de texto descritivo.
- **MEMÓRIA** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica. Especifique abaixo, através de texto descritivo.
- **LINGUAGEM** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar. Especifique abaixo, através de texto descritivo.
- **RACIOCÍNIO LÓGICO** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, sequência lógica etc. Especifique abaixo, através de texto descritivo.

Função Motora

- **DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora. Especifique abaixo, através de texto descritivo.

Função Social / Pessoal

- **ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL** (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade. Especifique abaixo, através de texto descritivo.

RESPONSÁVEIS PELA AVALIAÇÃO

Identificação dos Professores e outros participantes.

_____, MS ____/____/_____.

NÍVEL II

Roteiro de Trabalho Pedagógico

Escola: _____

Estudante: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____, Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Disciplina de Língua Portuguesa:

Data	Habilidades (reflexão sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo para o estudante, a partir daí serão traçadas as habilidades que se pretende trabalhar com o estudante = objetivos que se pretende alcançar; vislumbrando os pontos fortes e fracos elencados no relatório inicial).	Estratégias (reflita sobre as metas e objetivos traçados, dentro das capacidades e interesses do estudante, tudo isso deve estar em consonância na hora de pensar as estratégias de trabalho).	Recursos (reflita quais recursos são realmente possíveis no desempenho diário do trabalho e na compreensão e execução do estudante).	Tempo para reavaliação e critérios de avaliação (não esquecer que o tempo para reavaliação do PEI é no máximo 08 semanas, e que os instrumentos de registros de avaliação são de suma importância para fundamentar a continuidade e reorganização do Plano). Quanto aos critérios refletir sobre as dimensões do currículo. Evitar "achismos", valorizar os registros e nunca cobrar aquilo que não foi sistematizado.

NÍVEL II

Roteiro de Trabalho Pedagógico

Escola: _____

Estudante: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____, Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Disciplina de Matemática:

Data	Habilidades (reflexão sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo para o estudante, a partir daí serão traçadas as habilidades que se pretende trabalhar com o estudante = objetivos que se pretende alcançar; vislumbrando os pontos fortes e fracos elencados no relatório inicial).	Estratégias (reflita sobre as metas e objetivos traçados, dentro das capacidades e interesses do estudante, tudo isso deve estar em consonância na hora de pensar as estratégias de trabalho).	Recursos (reflita quais recursos são realmente possíveis no desempenho diário do trabalho e na compreensão e execução do estudante).	Tempo para reavaliação e critérios de avaliação (não esquecer que o tempo para reavaliação do PEI é no máximo 08 semanas, e que os instrumentos de registros de avaliação são de suma importância para fundamentar a continuidade e reorganização do Plano). Quanto aos critérios refletir sobre as dimensões do currículo. Evitar "achismos", valorizar os registros e nunca cobrar aquilo que não foi sistematizado.

NÍVEL II

Roteiro de Trabalho Pedagógico

Escola: _____

Estudante: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____, Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Demais Habilidades (autonomia frente à higiene, locomoção, alimentação, entre outros):

Data	Habilidades (reflexão sobre as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais do currículo para o estudante, a partir daí serão traçadas as habilidades que se pretende trabalhar com o estudante = objetivos que se pretende alcançar; vislumbrando os pontos fortes e fracos elencados no relatório inicial).	Estratégias (reflita sobre as metas e objetivos traçados, dentro das capacidades e interesses do estudante, tudo isso deve estar em consonância na hora de pensar as estratégias de trabalho).	Recursos (reflita quais recursos são realmente possíveis no desempenho diário do trabalho e na compreensão e execução do estudante).	Tempo para reavaliação e critérios de avaliação (não esquecer que o tempo para reavaliação do PEI é no máximo 08 semanas, e que os instrumentos de registros de avaliação são de suma importância para fundamentar a continuidade e reorganização do Plano). Quanto aos critérios refletir sobre as dimensões do currículo. Evitar "achismos", valorizar os registros e nunca cobrar aquilo que não foi sistematizado.

NÍVEL III

Identificação do Estudante

Nome: _____

Idade: _____ Data de Nascimento: _____ Gênero: _____

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____ Turno: _____

Relatório Bimestral

(Seguindo os critérios observados no relatório inicial descreva a evolução do estudante durante este bimestre)

- No uso da linguagem e da comunicação
- Em relação à interação social
- Nos comportamentos específicos
- No foco de interesse na escola
- Desenvolvimento da Língua Portuguesa
- Da Matemática
- E nas demais habilidades

Especifique abaixo, através de texto descritivo

_____, MS, ____/____/____

Coordenação Pedagógica/Direção

Professor Regente

Professor de Apoio

Técnico da Educação Especial

ANEXO II

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA AVALIAÇÃO TÉCNICA/PEDAGÓGICA

Eu, _____ RG ou CPF n° _____, responsável pelo(a) estudante _____ matriculado(a) na E.E. _____ no _____ ano do Ensino _____, autorizo o Núcleo de Educação Especial de _____, a realizar avaliação técnica/pedagógica neste ambiente.

_____, MS, ___/___/___

Por ser verdade, firmo o presente.

Responsável pelo estudante

ANEXO III

ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO TÉCNICA/PEDAGÓGICA

As orientações que seguem servirão de base para elaboração de **relatório individual** do estudante avaliado e atendido pelo técnico do NUESP. As observações acerca do estudante deverão ser realizadas na escola em vários espaços como sala de aula, quadra, pátio e intervalo; através de reuniões com professores, família, coordenadores.

Indicar o uso da linguagem e da comunicação:

- Usa comunicação através de expressões elementares, sem uso funcional ou ordenado dessas demonstrações (gritos, risos, choros); usa comunicação por gestos (apontando, mostrando efetivamente o que deseja);
- Faz uso funcional da fala (pede coisas e se faz entender verbalmente); não vocaliza, mas usa Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA): pranchas ou pasta, carteira ou chaveiro de comunicação, vocalizadores, computadores, tablets.

Indicar o uso da interação social recíproca:

- Permanece isolado; ri sem propósito e faz brincadeira sem sentido; irrita-se facilmente e zanga-se; colabora e dispõe-se a ajudar; mantém a calma diante de tensão e conflitos; expressa seus desejos e sentimentos; interage facilmente com o grupo; interage com os profissionais da escola (professores regentes, apoios, sala de recursos, coordenadores, inspetores, etc).

Indicar comportamentos específicos:

- Aceita a execução de tarefas escolares; apego exagerado a objetos; rituais não funcionais; rigidez na manutenção de rotinas; exemplifique os seus comportamentos em relação às atividades de vida diária;

Indicar o foco de interesse na escola:

- Participa de atividades pedagógicas sistematizadas e de atividades livres; consegue manter a atenção nas atividades pedagógicas sistematizadas, nas de média e de maior concentração; frequenta a Sala de Recurso Multifuncional; participa somente de atividades de interesse próprio (foco em assuntos, temas); consegue manter a atenção nas atividades lúdicas, onde há mais liberdade e movimentação.

Indicar o uso da Língua Portuguesa:

- O estudante não se expressa de forma oral e/ou escrita e está sendo realizado um trabalho de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA); faz leitura de imagens e se expressa por meio de desenho.
- Faz leitura de símbolos e de ícones; consegue fazer inferência no desenho (gravura) ou ainda precisa de fotos para dar significado à imagem (signo); distingue letras do alfabeto de outros símbolos gráficos; reconhece as letras do alfabeto; lê palavras simples e /ou complexas; faz leitura de frases completas; faz leitura de texto; consegue produzir histórias oralmente; escreve o próprio nome e/ou nome e sobrenome com autonomia ou intervenção; escreve algumas palavras simples e/ou complexas; escreve apenas fazendo cópia; escreve sob ditado (intervenção sonora e/ou silabação); consegue interpretar e/ou produzir histórias escritas; outros.

Indicar o uso da Matemática:

- Fala a seqüência numérica, mesmo sem inferir sentido ou quantidade; distingue números de outros símbolos gráficos; identifica números aleatórios; relaciona quantidade ao numeral; soluciona situações-problema simples; conhece e nomeia formas geométricas; identifica cores e nomeia.
- Identifica e diferencia dia, mês e ano; reconhece horas; possui noções de lateralidade (direita, esquerda, dentro, fora, em cima, em baixo, antecessor e sucessor); apresenta noções temporais (manhã, tarde, noite, ontem, hoje, amanhã); relações de tamanho (pequeno, médio e grande); estabelece relação de espaço (longe, perto, apertado, largo, profundo, raso); organiza figuras em seqüência lógica; diferencia notas e moedas; reconhece e nomeia valores dos preços dos produtos; identifica o valor do dinheiro; resolve operações matemáticas de adição e/ou subtração simples e/ou complexas; resolve operações matemáticas de multiplicação e/ou divisão simples e/ou complexas; outros.

Práticas pedagógicas utilizadas em suas aulas:

- Contextualização de situações vividas; discussão oral sobre os temas; aulas práticas com a confecção de maquetes e utilização de materiais lúdicos; uso funcional e/ou de exercícios que demonstre a aplicação dos conteúdos trabalhados; sessão de filmes e/ou documentários; confecção de rotinas; dramatização e/ou expressão corporal, brincadeiras e jogos; pesquisa de imagens e de informações em repositórios da internet; material de consulta expostos em cartazes no mural e/ou fichas de consulta. Cadernos Pedagógicos e/ou livros.

Função Cognitiva

- PERCEPÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: percepção visual, auditiva, tátil, sinestésica, espacial e temporal.
- ATENÇÃO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: seleção e manutenção de foco, concentração, compreensão de ordens, identificação de personagens.
- MEMÓRIA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: memória auditiva, visual, verbal e numérica.
- LINGUAGEM (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere aspectos relacionados com a expressão e compreensão da língua portuguesa: oralidade, leitura, escrita, conhecimento sobre a Língua Brasileira de Sinais e uso de outros recursos de comunicação, como Braille e Sistemas de Comunicação Alternativa e Suplementar.
- RACIOCÍNIO LÓGICO (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: compreensão de relações de igualdade e diferença, reconhecimento de absurdos e capacidade de conclusões lógicas; compreensão de enunciados; resolução de problemas cotidianos; resolução de situações-problema, compreensão do mundo que o cerca, compreensão de ordens e de enunciados, causalidade, seqüência lógica etc.

Função Motora

- DESENVOLVIMENTO E CAPACIDADE MOTORA (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: postura, locomoção, manipulação de objetos e combinação de movimentos, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço temporal, coordenação motora.

Função Social / Pessoal

- ÁREA EMOCIONAL – AFETIVA – SOCIAL (considerar as potencialidades e dificuldades): Ao avaliar o estudante, considere os seguintes aspectos: estado emocional, reação à frustração, isolamento, medos; interação grupal, cooperação, afetividade.

ANEXO IV

TERMO DE REGISTRO DE AVALIAÇÃO TÉCNICA/PEDAGÓGICA

Escola: _____

Estudante: _____

Ano: ____ Turma: _____ Turno: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Téc. Responsável – NUESP: _____

Responsável: _____ Contato: _____

Atendimentos Clínicos /Local: _____

_____, MS, ____/____/____

Coordenação Pedagógica/Direção

Professor(a)

Técnico do NUESP

Responsável

ANEXO V

ENCAMINHAMENTO PARA AVALIAÇÃO ESPECIALIZADA

De: _____

Para: _____

Nome do Estudante: _____

Escola: _____

Data de Nascimento: __/__/__ Ano: __ Turma: __ Turno: _____

Mãe: _____

Pai: _____

Telefone: _____

Responsável: _____

Parentesco: _____

Área da Saúde: _____

Dados indicativos: _____

Seguem relatórios em anexo.

_____, MS, __/__/__

Coordenação Pedagógica/Direção

Professor(a)

Técnico do NUESP

Responsável

ANEXO VI

RESULTADO DA AVALIAÇÃO MULTIDISCIPLINAR E PEDAGÓGICA

DO: Núcleo de Educação Especial de _____, MS.

PARA: Escola Estadual _____.

Após avaliação pedagógica do(a) estudante _____,

matriculado(a) nesta unidade escolar, no _____ ano, do Ensino _____, turno _____,

observamos que o(a) referido(a) não apresenta indicativos que correspondem à público da Educação Especial, portanto, não necessita de acompanhamento da equipe do Núcleo de Educação Especial.

Observações: _____

_____, MS, ____/____/____

Coordenação Pedagógica/Direção

Professor(a)

Técnico do NUESP

Responsável

ANEXO VII

ENCAMINHAMENTO PARA ACOMPANHAMENTO ESPECIALIZADO NA SALA DE APOIO PEDAGÓGICO

Nome do Estudante: _____

Escola de origem: _____

Ano: ____ Turma: ____ Turno: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Telefones: _____

Escola da Sala de Apoio Pedagógico: _____

Mãe: _____

Pai: _____

Responsável: _____

Parentesco: _____

Diagnóstico: _____

Após avaliação técnica/pedagógica do(a) estudante _____, e mediante diagnóstico de _____, observamos que o(a) referido(a) não corresponde à público da Educação Especial, portanto é elegível para acompanhamento especializado na Sala de Apoio Pedagógico.

Observações:

Seguem relatórios em anexo.

_____, MS, ____/____/____

Coordenação Pedagógica

Técnico do NUESP

ANEXO VIII

TERMO DE REGISTRO DO ACOMPANHAMENTO TÉCNICO/PEDAGÓGICO

Escola: _____

Estudante: _____ Ano: ____ Turma: __ Turno: ____

Estudante: _____ Ano: ____ Turma: __ Turno: ____

Estudante: _____ Ano: ____ Turma: __ Turno: ____

Estudante: _____ Ano: ____ Turma: __ Turno: ____

Estudante: _____ Ano: ____ Turma: __ Turno: ____

Téc. Responsável NUESP: _____

OBS: Preencher por período de atendimento

_____, MS, ____/____/____.

Coordenação Pedagógica/Direção

Professor(a)

Técnico do NUESP

Responsável

ANEXO IX

ENCAMINHAMENTO PARA ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Escola Estadual: _____

Para: _____

Nome do Estudante: _____

Data de Nascimento: ___/___/___ Ano: ___ Turma: ___ Turno: _____

Escola: _____

Diagnóstico: _____ Médico: _____

Mãe: _____

Telefone: _____

Pai: _____ Telefone: _____

Responsável: _____ Parentesco: _____

Dados indicativos: _____

Campo Grande, MS, ___/___/___

Coordenação Pedagógica

Direção Escolar

Técnico do NUESP

Responsável

ANEXO X

ENCAMINHAMENTO PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

Nome do Estudante: _____

Escola de origem: _____

Ano: ____ Turma: _____ Turno: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Escola da Sala de Recursos Multifuncional: _____

Mãe: _____

Pai: _____

Responsável: _____ Parentesco: _____

Telefones: _____

Diagnóstico médico: _____

Observações: _____

Seguem relatórios em anexo.

_____, MS, ____/____/____

Coordenação Pedagógica

Técnico do NUESP



