

Educação e Políticas em Debate

Educação e Políticas em Debate

Educação e Políticas em Debate

EDITORAÇÃO

Librum Soluções Editoriais
www.librum.com.br



CORRESPONDÊNCIA

Karina Klinke
Doutora em Educação
Universidade Federal de
Uberlândia
Av. João Naves de Ávila,
2121 - Bloco 1G - Campus
Santa Mônica - Uberlândia -
MG - CEP 38400-902
Tel: +55 (34) 3239-4163
Fax: +55 (34) 3239-4212
E-mail: karina.klinke@ufu.br
[http://www.seer.ufu.br/index.
php/revistaeducaopoliticas](http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas)

A **REVISTA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EM DEBATE** é uma Revista Eletrônica vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Sua política editorial reconhece a legitimidade do dissenso, da polêmica e da diversidade de concepções e matrizes teóricas como algo próprio e inerente aos espaços democráticos. Destarte, a filosofia, as políticas e práticas da Revista estão ancoradas nos princípios da pluralidade, da liberdade e autonomia intelectual, priorizando os efeitos e contributos de cada produção singular para a produção coletiva das sínteses e novas antíteses. Tem como objetivo proporcionar a pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação de diferentes instituições nacionais e internacionais a divulgação de resultados de pesquisas e experiências inéditas, que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema. As abordagens temáticas veiculadas pelo periódico são destinadas principalmente aos estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros da área de políticas educacionais, mas também aos demais interessados pela área de educação e humanidades em geral.

Copyright © 2016.

R454

Revista Educação e Política em Debate/Programa de Pós-graduação em Educação. – Universidade Federal de Uberlândia – Ano 5, v. 5, n. 2 (2012 -) – Uberlândia: PPGE-UFU; Campinas: Librum Editora, 2018. 131p.

Semestral.

Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas>
ISSN (digital): 2238-8346

1. Educação - Periódicos. 2. Políticas educacionais - Periódicos.

CDD 370.5
CDU 37.014)

SUMÁRIO

Editorial	148
A Criação do Movimento Pedagógico Específico: caminhos e significados para o processo de inclusão de um estudante com autismo	
Noemí Mendes Alves Lemes, Adenilce Oliveira Souza, Cristiane Rosa Fernandes e Kênia Alves Santos.....	152
A Inclusão Escolar de uma Aluna com Autismo: reflexões sobre um estudo de caso	
Karina Ferreira e Giovani Ferreira Bezerra	166
Estratégias Pedagógicas para Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação: opinião de educadores	
Verônica Lima dos Reis, Tais Crema Remoli e Vera Lucia Messias Fialho Capellini	184
Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental (5º. ao 9º. ano) de uma Escola Pública Mineira: identificação e encaminhamentos	
Maria Isabel de Araújo, Priscila Moreira Corrêa-Telles e Lavine Rocha Cardoso Ferreira	198
Altas Habilidades/Superdotación: ¿qué pasa en América Latina?	
Karen Bendelman e Susana Graciela Pérez Barrera	210
O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado: suas (re) ações diante do estudante com deficiência	
Celi Corrêa Neres e Lucimar de Lima Franco	225
Implicações da Revolução dos Sistemas de Informação e da Informática na Contemporaneidade: o problema da inclusão digital como política pública	
Ana Claudia J. Peixoto de Medeiros e Gabriel M. Palafox.....	241
Ser Jovem do Campo ou tornar-se Jovem “Urbano”: relações entre inclusão, educação e terapia ocupacional social	
Magno Nunes Farias e Wender Faleiro.....	271

LÁZARA CRISTINA DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora do Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
E-mail: lazara@ufu.br

EDITORIAL

Este Dossiê, organizado para compor um espaço na *Revista Educação, Política em Debate* da Linha de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, é resultado de um projeto no qual algumas áreas se dispõem a apresentar resultados de estudos recentes que venham a fomentar o desejo dos leitores para o campo de conhecimento em questão. Assim, o tema Política e Inclusão Educacional foi definido como uma possibilidade de dossiê, aliada às questões do processo de escolarização do público da Educação Especial.

Falar em inclusão educacional sempre nos remete a discussão dos processos de escolarização do público da educação especial, no entanto, inclusão é muito mais abrangente do que esta área específica. Inclusão educacional trata-se do DIREITO DE TODOS À EDUCAÇÃO, logo, o público da educação especial (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) é abarcado, entrelaçado pelo apelo à inclusão, mas não se restringe ao seu universo, pois o “TODOS” é muito mais amplo. Assim, discutir inclusão é tratar das questões relacionadas ao público considerado como minoria, seja ela, linguística, étnica, sexual, física, sensorial, digital, econômica, cultural etc.

Todos estes temas se relacionam com os princípios da inclusão educacional: democratização, universalização, flexibilização e acessibilidade, tomados como referência para selecionar os trabalhos apresentados. Assim, a intenção não foi de restringir à educação especial, mas de priorizar e abrir espaços para outras temáticas que de alguma forma, apresentam e discutem temas que incorporem e fortaleçam os princípios basilares da inclusão educacional.

O primeiro conjunto de textos abraçam a questão do público da educação especial. Abordam dois grupos pouco explorados, mas de extrema relevância para os educadores em geral, principalmente para aqueles que atuam na educação básica, com estudantes com autismo e com altas habilidades /superdotação.

No tocante ao autismo, apresentam dois textos como proposta de reflexão em relação as múltiplas possibilidades de desenvolvimento e escolarização de crianças. Tais reflexões indicam que há eminente necessidade de abandonar a crença de que uma criança com autismo está fadada ao fracasso e ao não desenvolvimento. Há condições de desenvolvimento e aprendizagem, no entanto, há que se acreditar e investir em experiências pedagógicas propositivas e que encontram na valorização e reconhecimento do potencial de cada um, fatores pedagógico e político inerentes a qualquer processo educativo.

Assim o primeiro artigo, *A Criação do Movimento Pedagógico Específico: Caminhos e Significados para o Processo de Inclusão de um Estudante Com Autismo*, as autoras – participantes da Linha de Estudos e Pesquisas em Transtornos Globais do Desenvolvimento do Geptea, vincu-

lada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Práticas em Educação Especial e Inclusão (Gepepes) –, apresentam uma experiência de inclusão de um estudante com autismo na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, no período de 2013-2014, fruto de um estudo qualitativo que propiciou conhecer os impactos e as contribuições da ação implantada. Tal ação personalizou a organização do tempo e espaço escolar, foram feitas adequações curriculares e de planejamento, e foi possível compreender a inserção do estudante com autismo na escola regular e classe comum e a instituição da ação exclusiva e diferenciada denominada: Movimento Pedagógico Específico, que contribuíram significativamente para o processo de inclusão, desenvolvimento da aprendizagem do estudante e o aprimoramento do trabalho docente dos envolvidos.

No segundo artigo, *A Inclusão Escolar de uma Aluna com Autismo: reflexões sobre um estudo de caso*, os autores, Karina Ferreira e Giovani Ferreira Bezerra, apresentam um estudo desenvolvido no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, na qualidade de trabalho de conclusão de curso, com o objetivo de investigar como acontecem a comunicação e interação verbal entre uma criança com autismo, matriculada na pré-escola, sua professora regente e a estagiária que a acompanha em um Centro de Educação Infantil (CIEI) da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar, caracterizando e explicitando a relação pedagógica estabelecida entre os envolvidos na pesquisa. É um convite a compreensão do desenvolvimento de uma criança pequena com autismo em uma escola pública.

Do outro lado da questão, os três textos seguintes, abordam outro tema pouco pensado no campo da inclusão do público da educação especial: as altas habilidades /superdotação, que, como o primeiro, também sofre por abarcar uma alta expectativa pedagógica generalista que não abriga as características específicas deste grupo. Sendo, portanto, também necessário romper com crenças populares que não correspondem com a realidade deste grupo de pessoas.

O primeiro artigo, denominado *Estratégias Pedagógicas para Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação: opinião de educadores*, as autoras, Verônica Lima dos Reis, Tais Crema Remoli e Vera Lucia Messias Fialho Capellini – pesquisadoras da Unesp, campus de Araraquara e de Bauru, apresentam uma reflexão sobre como a legislação brasileira prevê o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) por meio de desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino. Correlacionam estes apontamentos com as práticas pedagógicas necessárias ao seu desenvolvimento escolar.

O segundo artigo deste grupo, denominado de *Alunos com Altas Habilidades/Superdotação no Ensino Fundamental (5º. ao 9º. ano) de uma Escola Pública Mineira: identificação e encaminhamentos*, as autoras Maria Isabel de Araújo (Gepepes, Linha de Estudos e Pesquisas sobre Altas Habilidades), Priscila Moreira Corrêa Telles e Lavine Rocha Cardoso Ferreira, ambas da Escola de Educação Básica da UFU, abordam as questões relacionadas a identificação de alunos com altas habilidades/superdotação, os indicadores de altas habilidades/superdotação e o direito

à encaminhamentos/atendimentos. Há o direito ao Atendimento Educacional Especializado, que não pode ser ignorado sobre o pretexto da alta habilidade presente na criança.

O terceiro texto, de autoria de Suzana Graciela Pérez Barrera, Presidente da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD/UDE Montevideo) e Karen Bendelman (Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay e Universidad de Montevideo) intitulado *Altas Habilidades/Superdotación: ¿qué pasa en América Latina?*, apresenta uma reflexão sobre as discussões e regulamentações das políticas públicas na América Latina. O artigo possibilita conhecer um pouco do panorama da temática para além da realidade brasileira.

Na sequência, como último texto do grupo da educação especial, *O Professor Regente e o Auxiliar Pedagógico Especializado: suas (re)ações diante do estudante com deficiência*, em que Celi Corrêa Neres e Lucimar de Lima Franco (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), apresentam uma análise da atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização de estudantes com deficiência. As análises apontaram a necessidade de se repensar o papel do professor especializado para atuar como apoio ao professor regente, e não apenas no atendimento ao estudante com deficiência. A legislação apresenta na atualidade novos quadros de profissionais para atuar nas escolas, no entanto, a escola não acompanha este universo.

Para abrir outros olhares para a perspectiva da inclusão, Ana Claudia Jacinto Peixoto de Medeiros e Gabriel M. Palafox (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU) no artigo *Implicações da Revolução dos Sistemas de Informação e da Informática na Contemporaneidade: o problema da inclusão digital como política pública* discutem como as políticas públicas de inclusão digital do sistema educacional brasileiro têm sido idealizadas. Tomam os conceitos de inclusão digital induzida e espontânea para procurar compreender como ocorrem os processos de implementação de tais políticas para, ao final, situá-las no sistema público de ensino brasileiro, tendo como referência os estudos de Porcaro (2006).

O Dossiê encerra-se com o artigo *Ser Jovem do Campo ou Tornar-se Jovem 'Urbano': relações entre Inclusão, Educação e Terapia Ocupacional Social*, em que os autores Magno Nunes Farias e Wender Faleiro (Universidade Federal de Goiás, Campus de Catalão) buscam pela compreensão de como a educação escolar pode estar contribuindo para o processo de migração e estendendo o acesso e a permanência à Educação como um direito. O texto faz uma reflexão entre Inclusão Educacional e a Terapia Ocupacional Social.

Apesar de os artigos apresentarem denominações variadas e, aparentemente longe de impactarem nas reflexões na área da Educação, Políticas e Debates, os trabalhos trazem reflexões importantes no tocante a política educacional brasileira, que desde a aprovação do texto da Constituição de 1988 é eminentemente inclusiva. Rompe-se a partir de então, com a perspectiva educacional enquanto um privilégio destinado a alguns grupos, para ser um DIREITO DE TODOS. Todavia, ressalta-se que este significativo salto político, quase 30 anos depois, ainda precisa ser reafirmado constantemente. Há ainda, latente no discurso e debate educacional

de grupos com interesses privatistas e neoliberais, a presença forte, que teima em sobressair, da perspectiva elitista, meritocrática e excludente na educação brasileira.

NOEMÍ MENDES ALVES LEMES

Graduação em Pedagogia-UFU, Especialização em Psicopedagogia no Instituto Psicologia/UFU, Mestre em Educação-PPGED/UFU. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Transtornos do Espectro do Autismo-GEPTA-UFU. Superintendente Educacional-Missão Sal da Terra. E-mail: ps.noemimendes@gmail.com

ADENILCE OLIVEIRA SOUZA

Graduação em Matemática-UFU, Especialização em Matemática-UFU e Educação Especial na Universidade Candido Mendes, Mestre em Matemática-UFU. Gestora de Escola Municipal-PMU. E-mail: adenilce_souza@hotmail.com

CRISTIANE ROSA FERNANDES

Graduação em Pedagogia-UNITRI, Especialização Educação Especial-UFU, Professora do Atendimento Educacional Especializado-PMU. E-mail: crisrosa05@hotmail.com

KÊNIA ALVES SANTOS

Graduação em Pedagogia-UFU, Especialização Educação Especial na Universidade Candido Mendes, Professora de Apoio-PMU. E-mail: kenia.ped@hotmail.com

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO

RESUMO

Este trabalho apresenta uma experiência de inclusão de um estudante com autismo na rede municipal de ensino de Uberlândia-MG no período de 2013-2014, o *Movimento Pedagógico Específico*. Essa ação personalizou a organização do tempo e espaço escolar, adequações curriculares e planejamento. A abordagem qualitativa de pesquisa propiciou conhecer os impactos e contribuições da ação implantada. Concluímos que a inserção do estudante com autismo na escola regular e classe comum e a instituição da ação exclusiva e diferenciada através do *Movimento Pedagógico Específico* contribuíram significativamente para o processo de inclusão, desenvolvimento da aprendizagem do estudante e o aprimoramento do trabalho docente.

Palavras-chaves: Inclusão. Autismo. Movimento Pedagógico Específico.

THE CREATION OF THE SPECIFIC PEDAGOGICAL MOVEMENT: PATHWAYS AND MEANINGS FOR THE INCLUSION PROCESS OF A STUDENT WITH AUTISM

ABSTRACT

This paper presents an experience concerning the inclusion of a student with autism in the municipal education network of *Uberlândia* (in the state of *Minas Gerais*) during the period from 2013 to 2014: the Specific Pedagogical Movement. This action customized the organization of the school's schedule and environment, curriculum adaptations and planning. The qualitative approach of this research made it possible to perceive the impacts and contributions of the implemented action. We conclude that the insertion of the student with autism in the general education classroom, and the introduction of the exclusive and differentiated action through the Specific Pedagogical Movement, contributed significantly to the process of inclusion, development of the student's learning process and the improvement of teaching quality.

Keywords: Inclusion. Autism. Specific Pedagogical Movement.

CREATION DU MOUVEMENT PEDAGOGIQUE SPECIFIQUE: MOYENS ET METHODES POUR LE PROCESSUS D'INCLUSION D'UN ÉLÈVE AUTISTE

RESUMÉ

Ce travail porte sur une expérience d'inclusion d'un élève souffrant d'autisme dans le système municipal éducatif publique d' *Uberlândia* (état de Minas Gerais) dans la période 2013-2014, du *Movimento Pedagógico Específico*. Cette action a étudié l'organisation de horaire et de l'environnement scolaire, des ajustements de programmes d'études et de la planification personnalisée. L'approche qualitative de la recherche a conduit à connaître les impacts et les contributions de l'action mise en place. Nous concluons que l'inclusion des élèves autistes dans les écoles ordinaires et l'école et l'institution de l'action exclusive et différenciée appelé le *Movimento Pedagógico Específico* ont contribué de manière significative au processus

d'inclusion, de développement de l'apprentissage de l'élève, et à l'amélioration du travail de l'enseignement.

Mots-clés: Inclusion. Autisme. Spécifique Mouvement Pédagogique.

INTRODUÇÃO

A educação mundial na década de 1990 foi marcada por debates relacionados à Educação para Todos e o discurso da Educação Inclusiva na qual destacamos os adventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e assinatura de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca na Espanha (1994), que discutiu a proposta de inclusão educacional como forma de amenizar a discriminação. Os documentos orientam o acolhimento a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994).

No Brasil, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) já referendava o mote “Educação para Todos” que, no entanto, nem as rápidas mudanças sociais e as orientações legais têm sido suficientes para garantir o acesso e a permanência com qualidade no processo de escolarização para cada um, indistintamente. Por esse viés destacamos as pessoas com deficiência que representam cerca de 10 a 15% da população brasileira que historicamente encontravam-se distante da convivência social com seus pares isso porque, culturalmente, a sociedade criou uma (pseudo) imagem de normalidade de forma que as pessoas que não se harmonizavam ao padrão estabelecido eram segregadas a partir de suas diferenças, ou seja, encontravam-se privados da convivência social, pois o paradigma vigente estigmatizava o déficit e impedia de enxergar a pessoa humana integralmente, tanto suas limitações como o seu potencial.

O acesso a matrícula de estudantes com deficiência apresenta-se como divisor de águas e sem dúvida, tem contribuído para a transcendência do pensamento segregacionista para o inclusivista que tem como ponto principal o convite à mudança no olhar e a forma de conceber o outro, independente das limitações. Esse paradigma estabelece importantes princípios que é o respeito, o reconhecimento e a valorização das diferenças humanas.

Com o que apresentamos nessa introdução, aliado ao privilégio de conviver com as diferenças e a inspiração por vivenciar os princípios citados, motivou-nos a construção de caminhos e significados para incluir e garantir a aprendizagem de um estudante com autismo, matriculado na classe comum em uma escola regular da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG, uma experiência inusitada que compartilhamos por meio deste trabalho.

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

A partir dos marcos legais e históricos a transformação da sociedade tem sido lenta até porque requer mudanças profundas em muitos

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

contextos que, especificamente, este trabalho trata de uma demanda educacional.

Candau (2008) menciona que as transformações necessárias ainda estão longe de acontecer quando afirma que o caráter homogeneizador da escola é muito forte na mesma intensidade que apresenta a dificuldade para romper a homogeneização e passar a construir práticas educativas para responder a diversidade existente na escola (LEMES, 2012).

No entanto, mesmo com toda dificuldade em ensinar a todos e a cada um, recentes dados do Ministério da Educação (MEC) informam o crescente número de estudantes com deficiência inseridos na escola regular e classe comum. Entre 2005 e 2015 o salto foi o equivalente a 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os números subiram de 114.834 para 750.983 estudantes com deficiência convivendo e aprendendo com os demais estudantes (INEP, 2016).

É válida a celebração quando apreciamos o avanço dos números apresentados, uma vez que a Educação é um direito humano e como vimos, desde a década de 1990 suscitam movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços regulares de ensino. No entanto, apenas os quantitativos não bastam, é preciso verificar como estão sendo recebidos e atendidos cada estudante que compõe a somatória dos números apresentados. É no chão da escola que contemplamos de fato e de verdade se o direito à educação está estabelecido. A realidade é que muitos docentes padecem com experiências pouco exitosas quando o assunto é a aprendizagem escolar de estudantes com deficiência. Esse padecer dos docentes se justifica nos poucos conhecimentos e práticas no contexto do público alvo da educação especial e ainda porque prevalecem fortes crenças de que atuarão em uma sala de aula idealizada de forma que o conteúdo repassado será assimilado pelo estudante no mesmo ritmo e tempo que se ensina.

Outra circunstância que impede o avanço nos resultados da inclusão de pessoas com deficiência se encontra na estrutura das escolas que parece não contribuir para amenizar o espanto dos docentes. A fragmentação e mecanização do tempo e o modelo arbóreo¹ de estruturação do saber confirmam a herança do pensamento moderno. É nesse modelo que a escola se apoia e funciona habitualmente, para o discente conhecido como ideal. A presença de estilos diferenciados de aprendizagem e de comportamentos representam obstáculos ao funcionamento escolar (LEMES, 2012).

Sendo assim, nesse modelo de escola, incluir uma pessoa com deficiência pode correr sério risco de fortalecer modelos de discriminação e práticas de segregação ou até de exclusão, contrapondo os reais objetivos e os princípios que a inclusão propõe. Pensando nesse desafio a ser ultrapassado, as escolas regulares e todos os educadores que compõem o espaço educacional devem preparar-se para a estruturação adequada visando propiciar o desenvolvimento e aprendizagem de cada estudante. Nessa

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

1. O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber. A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco).

circunstância, Rego (2009) menciona que o paradigma inclusivo anseia para que todos os envolvidos acreditem e enxerguem as possibilidades de todas as pessoas, sem distinção ou discriminação, além de haver igualdade de oportunidades.

RESIGNAR OU RESSIGNIFICAR

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) apresenta comprometimentos sociais e de comunicação e, em alguns casos, atraso no desenvolvimento da linguagem sendo que essa característica não se configura uma exigência para diagnosticar o autismo, conforme a Associação Psiquiátrica Americana por meio do guia denominado *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual de Classificação de Doenças Mentais), conhecido por DSM 5 (APA, 2014).

Apesar das definições, é sabido que o TEA possui alterações qualitativas, ou seja, em cada pessoa pode apresentar intensidade de sintomas diferentes, por isso a especificação “espectro” (ORRÚ, 2012).

A história das pessoas com autismo é demarcada por estigmas e muito preconceito, desde a idade média quando predominava a crença de que as pessoas com comportamentos atípicos eram possuídas pelo demônio. Com o correr do tempo estiveram presas em manicômios, segregadas ao “tratamento”. (BAPTISTA E BOSA, 2002). Segundo Junior e Cunha (2010) os anos 1970 foram marcados por uma nova crença de que as causas do autismo eram psicológicas. Esse período foi conhecido pela tese da “mãe geladeira”, que atribuía o surgimento do autismo à falta de afeto na primeira infância.

No século XXI o diagnóstico precoce das pessoas com TGD/TEA ainda é um desafio, pois impede que desde a primeira infância sejam intensificados os estímulos nas áreas afetadas. Nesse contexto histórico, essa afirmação foi vivenciada pelas educadoras no ano de 2013, em uma escola de ensino fundamental, localizada na zona oeste da cidade de Uberlândia-MG, quando foi efetuada a matrícula de uma criança de seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental.

Já no primeiro dia de aula a criança apresentou comportamento atípico, totalmente oposto ao dos demais colegas de sala e da escola, fugindo do esperado pela professora regente e demais profissionais. O comportamento e a falta de comunicação alarmaram os docentes; a criança apenas se sentava no chão e preferia o canto da sala de aula, arrastava, quando estava de pé passava um bom tempo girando o corpo com os braços abertos, irritava-se com muita facilidade, não conseguia ficar vestido e calçado, não interagia com nenhuma criança ou adulto. Caso descuidasse do estudante, esse corria por todo espaço da escola e se escondia. Emitia sons pouco convencionais para uma criança, sempre chorava e gritava muito.

Como de costume, ainda alicerçados no paradigma de que a família deve resolver as situações que se apresentam na escola, a primeira ação foi dialogar com a genitora, que mostrou certo espanto e preocupação com os relatos das educadoras ligadas à criança sobre o comportamento da mesma e disse não saber o que fazer. A partir dessa resposta, percebemos

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

que a família não podia contribuir com muita coisa naquele momento, pois também necessitava de direção, orientação e compreensão mediante as características que a criança apresentava; sendo assim, não tínhamos uma alternativa que não fosse assumir o desafio e contribuir com a permanência da criança no espaço da escola, já que o acesso foi oferecido.

O primeiro passo foi inserir no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para observar e atuar no sentido de conhecer aquele Ser Humano. Nossa proposta foi provocar uma mudança no nosso olhar para focar na pessoa que estava diante de nós e não apenas no que se apresentava enquanto comportamentos estereotipados e limitações sociais, comunicacionais entre outras.

O encaminhamento ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil (Capsi) foi necessário, precisávamos de parceiros, tanto a escola quanto a família. Nessa instituição depois de um tempo de atendimento, ficou diagnosticado o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No entanto, tratamos de não nos fixarmos no diagnóstico, que muitas vezes pode reforçar o estigma que a deficiência produz historicamente e socialmente.

Concordamos com Orrú (2012, p.38) que afirma “[...] quando o processo de intervenção é planejado de maneira contínua e avaliativa, há uma maior oportunidade de a pessoa com autismo desenvolver-se e estruturar-se em seu próprio contexto”.

A partir dessa afirmação, tratamos de pensar em uma nova forma de atender/escolarizar a criança autista e entendendo o desafio à nossa frente, as palavras de Imbernon afirmaram nossa intenção de que, para conseguir incluir a criança autista precisávamos nos apropriar das funções da escola no século presente, que se **caracteriza** como socializadora quando se coloca aberta às diferenças, articula saberes e potencialidades por meio de processos coletivos e colaborativos de comunicação e relações; **compensadora** das desigualdades sociais e **reconstrutora** do pensamento do sujeito, para que se aproprie da autonomia intelectual que resultará em uma cidadania autônoma (IMBERNÓN, 2000, grifo nosso).

Nesse ínterim, a partir das afirmações dos autores, duas certezas nos alavancaram: a primeira de que era necessário repensar nosso trabalho visando a escolarização e aprendizagem da criança com autismo e a segunda, entender que o espaço escolar é o apropriado e necessário para ela. A partir das constatações, tínhamos que agir rapidamente mediante o desafio que se apresentava e do compromisso com a efetivação do direito humano à aprendizagem. O ponto de partida foi levantar alguns questionamentos para nortear e estruturar o trabalho:

- Como garantir a aprendizagem da criança com autismo e das demais crianças que frequentavam o mesmo espaço, visto que havia desconforto no ambiente da sala comum com a presença do estudante com TEA?
- Como a escola estava reagindo mediante o desafio e quais recursos contar?

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

- O que e como fazer para que a escola cumpra verdadeiramente seu papel social e de aprendizagem, de forma que garanta a permanência com qualidade a todos?
- A partir do reconhecimento das diferenças, como a escola pode reconhecer e valorizar o potencial humano?

Os questionamentos levantados serviram como guia para as equipes do Atendimento Educacional Especializado e da sala comum. Serviram para iniciar um trabalho personalizado, com intencionalidade e objetivo de atuarmos na perspectiva da educação inclusiva, perseguindo o ideal da efetiva participação da criança com autismo em todos os processos e situações no contexto educacional.

O MOVIMENTO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS

Traga dúvidas e incertezas, doses de ansiedade, construa e desconstrua hipóteses, pois aí reside a base do pensamento científico do novo século. Um século cansado de verdades, mas sedento de caminhos (WERNECK, 1999).

O dia a dia dos educadores com a criança com autismo desmembrou-se em inúmeras indagações a partir daquelas que levantamos junto às equipes. Esses questionamentos se faziam necessários pois para colocar em prática o discurso da Educação Inclusiva havia necessidade de muito diálogo para materializar as mudanças profundas e necessárias na estrutura organizacional de forma acessível e coerente com que tudo se apresentava. Nesse sentido, Peter Mittler (*apud* MARTINS, 1999) orienta que na concepção de inclusão, necessário se faz a reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática. A partir dessa orientação, tivemos a certeza de que a estrutura que a escola apresentava não conseguia ser adequada para uma criança com autismo; sabemos que adequar o ensino à diversidade dos sujeitos não é uma tarefa simples, e o êxito nos resultados depende em grande parte da capacidade de agir, tanto por parte dos professores como da comunidade e dos estudantes, sujeitos desse processo (IMBERNÓN, 2000, p. 85).

Percebemos que é indispensável que as escolas eliminem as barreiras e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos e equipamentos especializados que atendam a todos, com ou sem deficiência.

Alicerçadas nessas certezas, não tínhamos outra solução que não fosse reestruturar o tempo e espaços de aprendizagem e não mais reproduzir velhas práticas que resultam no sentimento de impotência e angústia dos professores que recebem em suas salas de aula, alunos com deficiência e não sabem como agir. A partir do que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), amparada pelo artigo Art. 59, “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: inciso I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

organização específicos, para atender às suas necessidades”, pensamos em uma adequação escolar diferenciada para atender a criança, inicialmente apenas no próprio turno da escolarização, mediante justificativa por escrito e a devida autorização legal do serviço de inspeção escolar da Secretaria Municipal de Educação. A essas modificações denominamos Movimento Pedagógico Específico.

O Movimento Pedagógico Específico se configurou em adequações próprias ao estudante com autismo no que diz respeito ao tempo, espaço escolar, práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem. Adotamos ajustes no tempo escolar já no início da aula quando o mesmo teve seu horário de entrada alterado em 15 minutos após o previsto, para não se deparar com o tumulto da entrada dos estudantes, que o deixava extremamente agitado.

Após a entrada, o primeiro espaço de convivência era a sala de recursos multifuncionais onde funciona o AEE. Nessa sala a professora apresentava suas atividades do dia que estavam expostas em um painel com imagens e objetos representativos da atividade a ser realizada, por exemplo, participação na sala comum (foto da professora), na aula de educação física (bola), momentos de relaxamento (foto de um *puf* que fazia parte da sala), aula de artes (pincel), psicomotricidade (foto da professora com bambolês), AEE (foto da professora), tempo livre (foto do quiosque), término da aula (foto da sua casa). Essa foi bastante interessante, pois possibilitou a organização do tempo e a visualização de todas as atividades propostas. Após a conclusão de cada tarefa, se subtraía do quadro para que visualizasse o que já havia realizado e ainda, percebesse o que precisava fazer. Essa prática contribui para a motivação na conclusão das demais tarefas, além de proporcionar segurança emocional por possibilitar a antecipação das atividades ou a previsibilidade das mesmas. A regularidade de hábitos e a rotina diária organizada fornecem condições para concentração e autorregulação (habilidades das Funções Executivas).

Junior e Cunha (2010) afirmam que a pessoa com autismo necessita de organização para iniciar, dar continuidade e concluir a tarefa. Para isso são necessárias algumas capacidades tais como: antecipar, planificar, controlar impulsos, inibir respostas inadequadas, flexibilizar pensamentos e ações. Nesse sentido, as atividades propostas e bem acompanhadas favoreceram a construção dessas habilidades. As pessoas neurotípicas assimilam as habilidades facilmente por meio do contato e troca social, pela linguagem, observação entre outras. Já as pessoas com autismo devem ser ensinadas/instruídas passo a passo.

O Movimento Pedagógico Específico propôs atividades diferenciadas a cada dia, conforme o horário da sala de aula, isso para garantir que houvesse participação da criança nas aulas especializadas com seus colegas da sala comum, de forma que garantisse todos os dias, o momento de conviver e aprender coletivamente. Nesses espaços (sala de aula, quadra), sua permanência era garantida com o auxílio da professora de apoio.

É válido destacar que todas as atividades e os espaços educativos estavam planejados e organizados por meio da elaboração dos Planos Individuais de Atendimento, que contemplavam aspectos fundamentais como o princípio da acessibilidade e o da autonomia. Para a elaboração do Plano e

das atividades diárias uma ação imprescindível foi estabelecer a articulação entre os docentes da classe comum e do Atendimento Educacional Especializado. Esses momentos se configuravam em módulos formativos, sendo três módulos geminados, semanalmente. Nesse momento a Pedagoga do AEE, professores da classe comum e AEE discutiam os resultados das atividades trabalhadas com a criança durante a semana e planejavam para a próxima, sempre levando em conta o que foi positivo e o que necessitava mudar. Esses momentos possuíam extrema importância, pois representam a concretização de uma vertente da formação continuada que deve ser utilizada na educação especial ligada a profissão docente: a articulação entre equipe do AEE e da classe comum. Esses momentos sempre resultaram em um orientador para o trabalho em sala de aula que, segundo Imbernón (2010, p. 43), o exercício de refletir sobre a prática educacional e utilizar a leitura e análise da realidade do ensino e a troca de experiências se configuram em “estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática.”

Entendemos que essa articulação AEE e classe comum possui condição sine qua non para garantia dos objetivos referente à inclusão educacional: as atividades voltadas a essa articulação devem acontecer visando o aporte ao docente, de forma sistematizada, amparando-o em seus conflitos e socializando responsabilidades. Essa ação contribui para que os profissionais que atuam na classe comum se apropriem de todo processo de inclusão, reconheçam que o estudante com deficiência é parte da turma e que possui especificidades como se apresentam em cada estudante que compõe sua sala de aula. Essa ação, o Movimento Pedagógico Específico ocorreu por 2 anos consecutivos, 2013 e 2014.

O PERCURSO METODOLÓGICO: CONHECENDO OS RESULTADOS DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO

Neste trabalho apresentamos os esforços empreendidos pelas equipes de profissionais do AEE e da classe comum para a efetivação do processo de inclusão de um estudante com autismo, que, compreendemos como a garantia de permanência no espaço escolar e da aprendizagem. No entanto, passados dois anos procuramos saber os resultados do Movimento Pedagógico Específico, bem como o processo de inclusão educacional da criança com autismo.

Para isso, metodologicamente apoiamos-nos na abordagem qualitativa que para Bogdan e Biklen (2004, p. 49) “A investigação qualitativa exige que se enxergue o mundo com a ideia de que nada é trivial, porém tudo tem potencial para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão do objeto de estudo”.

As considerações dos autores nos atendem, visto que todas as situações encontradas no contexto da escola são importantes e merecem atenção, muitas vezes se apresentam como esclarecedoras contribuindo para as análises, isso porque no paradigma qualitativo existem múltiplas realidades e não uma única (LEMES, 2012). Os autores enfatizam ainda que:

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumental principal [...]. Uma característica dos investigadores qualitativos é que esses se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nesse sentido estivemos atentas ao que nos foi apresentado no percurso de realização do Movimento Pedagógico Específico e sempre recorrendo, incansavelmente, aos objetivos principais de contribuir com o processo de inclusão e propiciar o direito à aprendizagem, bem como às problematizações explicitadas.

Durante o período de 2013 a 2014 os profissionais do Atendimento Educacional Especializado perceberam a notória transformação no comportamento, na linguagem e aprendizagem do estudante com autismo. No entanto, preferimos não ficar apenas com as percepções desses educadores, mas ouvir os educadores da classe comum que estiveram junto à criança. Para conhecer os resultados utilizamos como procedimento de pesquisa o questionário elaborado com perguntas abertas, respondido no final do ano de 2014, no qual os sujeitos da pesquisa pudessem expressar os diversos sentimentos vivenciados no decorrer dos dois anos e relatar sua experiência junto à criança com autismo.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 78) o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito sem a intervenção direta do pesquisador”. Gil (1991) classifica o uso de questionários como parte das pesquisas descritivas que visam conhecer características do fenômeno estudado. Assume em geral, a forma de levantamento de opiniões. Responderam ao questionário: a pedagoga da classe comum, a professora regente e a professora de apoio. Os questionários foram entregues em mãos, e a devolutiva ocorreu da mesma forma, à pedagoga do AEE. Obtivemos o retorno das três profissionais, sujeitos da pesquisa.

Abaixo transcrevemos os relatos, procurando preservar a integridade respondentes, com exceção do nome da criança, que foi substituído pela letra E, representando a palavra “estudante”.

Apoio o aluno desde maio deste ano e trabalho na escola há quase três anos. Desde então venho notado o grande carinho, respeito e responsabilidade que a equipe da escola vem desempenhado para melhor atender não só o E, mas todos os seus alunos. Há um grande empenho de todos os seus profissionais em garantir um bom acesso e permanência de todos seus alunos. No começo, o apoio foi um grande desafio, tive muitas dificuldades. E se encontrava todo o tempo muito agitado, não permanecia dentro da sala de aula, não interagia com os colegas e não se interessava por nada que era proposto, pois ficar na sala era algo muito difícil para ele. Com o passar do tempo as dificuldades foram diminuindo e eu fui aprendendo muitas coisas com a equipe do AEE e com o próprio aluno. Hoje ele participa muito mais das aulas, faz as atividades propostas, interage com seus colegas e a permanência dele na sala de aula é

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

maior. É claro que os desafios ainda existem. Tem dias que são tranquilos e outros mais difíceis. Porém nada impossível! Tem dias que ele não quer fazer nenhuma atividade proposta, mas de repente, surpreende a todos. (Professora de Apoio)

O relato da professora de apoio expressa a responsabilidade que possui a equipe que atua no Atendimento Educacional Especializado. Esse serviço da Educação Especial tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2009)

Por meio dessas atribuições os profissionais do AEE devem conduzir o processo de inclusão na escola regular e para isso é imprescindível que seja um conhecedor das especificidades e peculiaridades das deficiências. Tais conhecimentos devem ter como objetivo o sustento positivo para o planejamento das ações a serem dialogadas e praticadas, e não como desculpas para o abandono à causa. (ORRÚ, 2003)

Há quase dois anos E matriculou-se nesta escola no 1º ano do ensino fundamental. Desde seus primeiros dias na escola, percebi algo novo para o meu olhar. Uma criança que tinha movimentos estereotipados, não se relacionava com outras crianças e nem tão pouco com a professora. Por vezes, não tinha controle de suas necessidades fisiológicas e não acatava comandos pedagógicos nem disciplinares. Após observações e entrevistas com a mãe, o mesmo foi encaminhado ao atendimento educacional especializado, onde tem acompanhamento até esta data. Nesse tempo em que trabalho com o E percebo seu avanço intelectual e atitudinal. Ele demonstra mais autonomia para sua higiene pessoal, consegue ficar mais tempo concentrado em atividades e teve progresso na alfabetização. Esses avanços reforçam em mim a certeza que políticas públicas são necessárias para garantir espaços e recursos humanos, visando contribuir com a aprendizagem de crianças que têm laudo dentro do espectro autista. Digo isto referindo-me a figura do professor de apoio que é muito importante para o acompanhamento individual de crianças que necessitam do mesmo. Trabalhar com essa criança validou em mim a teoria de Paulo Freire em que ele diz que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Hoje além do E reconheço em todos os meus alunos a capacidade de aprender. (Pedagoga da Classe Comum).

A pedagoga da classe comum mencionou algumas das características que impediam o acesso e a permanência do estudante no espaço escolar e, em especial, a participação na sala comum. Reconheceu a figura do professor de apoio que muito contribuiu para o avanço da aprendizagem em todas as suas dimensões. Seu relato reconhece o quanto se aprende com as diferenças e o reflexo do aprendizado transcende a vertente das deficiências, mas contribui para enxergar o potencial humano de todos os estudantes, indistintamente. A citação da frase de Paulo Freire denota que

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

sempre há aprendizagem, principalmente mediante as situações desafiadoras e ainda, que nunca estamos prontos ou acabados. Para essa afirmação lembramo-nos de Nóvoa (1991) quando menciona que não se conclui a formação, ela é contínua.

Quando iniciei o trabalho com o aluno, de certa forma fiquei um tanto assustada, pois ainda não havia tido contato com um aluno especial. No início o aluno girava em torno de si mesmo, conversava sozinho, rasgava todas as atividades, derrubava o material dos colegas, corria pela sala e também conversava (do seu jeito) com um brinquedo que ele trazia de casa. Mas com o passar do tempo, o E me conquistou, o trabalho foi se intensificando, e o resultado foi aparecendo, percebi o quanto ele era inteligente e interessado dentro das suas capacidades. Ele se tornou mais centrado, adorava contação de histórias, músicas, e o trabalho foi se enriquecendo. Concluímos no final do ano, com grandes avanços, se comunicava mais, já reconhecia cores, números, grande parte das letras do alfabeto, e se mostrava cada vez mais um ser humano carinhoso e encantador. Uma pessoa adorável, meu querido E! (Professora da classe comum).

A professora da sala de aula comum revela as inquietações ao receber o estudante com autismo; por meio desse depoimento podemos afirmar que esse sentimento é vivenciado em tantos outros espaços escolares por muitos docentes. No entanto, em sua narrativa deixa claro que assumiu o desafio e, conseqüentemente, a mudança no olhar. Essa atitude possibilitou enxergar o potencial da criança quando abandonou o preconceito e encorajou-se mediante o desafio que se apresentava. Essa postura pode ser entendida como um tipo de acessibilidade; a atitudinal, que depende exclusivamente da pessoa. A acessibilidade atitudinal possui muitos desdobramentos positivos como o que vivenciou a professora. Com essa atitude todos ganham: estudantes, professores e o movimento inclusivo (STAINBACK, 2001).

Os relatos mostram que a escolarização da criança com autismo na escola regular e classe comum pode ser exitosa a partir das escolhas que se faz: resignar ou ressignificar. A ressignificação das equipes do AEE e do ensino regular foi fundamental para a promoção e engajamento de todo trabalho proposto, o Movimento Pedagógico Específico, em uma escola de ensino fundamental. A opção em incluir a criança autista e ressignificar a prática pedagógica, repensar as concepções e transformar as atitudes resultaram em êxito tanto na aprendizagem da criança, como no crescimento sistêmico dos profissionais. Outro ponto positivo que a articulação das equipes experimentou foi a colaboração mútua e a compreensão de que um estudante público da Educação Especial não é um trabalho exclusivo dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, mas de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no espaço escolar.

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

CONCLUSÃO

Acreditamos que o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência deve ser comemorado e necessita estar em ascensão, no entanto, necessário se faz apropriar-se do novo e se reinventar mediante as diferenças existentes. Por meio desse trabalho constatamos que para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com autismo ou outro público da Educação Especial, os profissionais da educação devem transcender o modelo que não se ajusta às diferenças humanas e compreender seu papel frente às novas concepções de educação, que perpassam por orientar e mediar o ensino para a aprendizagem de todos os estudantes, em especial aqueles que muitas vezes se encontram excluídos. Para isso a reformulação do currículo, as práticas e estratégias pedagógicas, a atitude pessoal mediante o desafio, as ações colaborativas e dialógicas visando amenizar medos, angústias, ansiedades; situações que causam frustração ao docente pelo desconhecido se configuram em pontos fortes para o sucesso e avanço paradigmático.

A partir dessas considerações, esse estudo indicou que o Movimento Pedagógico Específico idealizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Uberlândia favoreceu a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo e sua ação contribuiu favoravelmente para diminuir os anseios dos docentes, possibilitando desenvolvimento profissional. A experiência que apresentamos referendou as exigências e urgência transformadora da escola que temos para a escola que queremos. Possibilitou repensar e construir uma configuração específica para atender a criança com autismo. No entanto, o desafio não termina, a cada meta alcançada abre-se um novo caminho a ser percorrido, que agora perpassa em contribuir para que essa criança prossiga em seus estudos e na construção de sua autonomia.

Concluindo, Stainback, (2001) afirma que, se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, precisamos reavaliar a maneira como atuamos em nossas escolas, para proporcionar aos estudantes com deficiência, oportunidades para participar da nova sociedade que está surgindo, se queremos apoio e igualdade para todas as pessoas, a segregação nas escolas não pode ser justificada.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM 5)**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2014.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação. Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em novembro de 2016.

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/legislação>>. Acesso em novembro de 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislação>. Acesso em: outubro de 2016.

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

_____. **Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2009.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F, CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A Educação no século XXI. Os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Censo Escolar 2016.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 27 de julho 2016.

JUNIOR, J. F. B.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento.** Ceará: UFC-MEC-SEESP, 2010.

LEMES, N. M. A. **O Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: o que sua história nos conta.** 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGED Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, I. **Entrevista com Peter Mittler.** Inclusão escolar é transformação na sociedade. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 30, 1999.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. (Orgs.). **O processo de pesquisa – iniciação.** Brasília: Líber Livro, 2006.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: _____. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

ORRÚ, S. E. A formação de professores e a educação de autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, España, v. 31, p. 01-15, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/391Orru.pdf>>. Acesso em outubro de 2016.

_____. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

SCHMIDT, C. **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

STAINBACK, S. **Inclusão um guia para educadores**. Artmed: Porto Alegre, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** – Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 27 de novembro de 2016.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e Práticas na área das necessidades educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em 27 de novembro de 2016.

WERNECK, C. **Quem Cabe no seu “Todos”?**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

**NOEMÍ MENDES ALVES LEMES
ADENILCE OLIVEIRA SOUZA
CRISTIANE ROSA FERNANDES
KÊNIA ALVES SANTOS**

A CRIAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO
ESPECÍFICO: CAMINHOS E SIGNIFICADOS
PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM
ESTUDANTE COM AUTISMO

KARINA FERREIRA

Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV).

GIOVANI FERREIRA BEZERRA

Professor assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. Licenciado em Pedagogia pela UEMS. E-mail: gfbezerra@gmail.com

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO DE CASO

RESUMO

Este artigo, desenvolvido no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, na qualidade de trabalho de conclusão de curso, tem como objetivo investigar se e como acontecem a comunicação e interação verbal entre uma criança com autismo, matriculada na pré-escola, sua professora regente e a estagiária que a acompanha em um Centro de Educação Infantil (CIEI) da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar, caracterizando e explicitando a relação pedagógica estabelecida entre os envolvidos na pesquisa. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, mediante levantamentos bibliográficos e um estudo de caso, com os sujeitos citados. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas gravadas e sessões de observações não-participantes, realizadas na sala de aula. Os resultados indicaram que tanto a professora regente quanto a estagiária não possuem uma formação adequada para trabalhar com as especificidades da criança com autismo, o que dificulta seu trabalho, tornando a interação com a aluna autista uma prática ainda difícil de ser realizada.

Palavras-chaves: Autismo. Inclusão. Interação professor-aluno.

SCHOOL INCLUSION OF A STUDENT WITH AUTISM: REFLECTIONS ON A CASE STUDY

ABSTRACT

This article, developed in the Pedagogy undergraduate course at the UFMS/CPNV as a course completion paper, presents a study whose aim was to investigate whether (and how) communication and verbal interactions took place among a child with autism, enrolled in preschool, her teacher and an intern teacher who accompanied them in a Children's Educational Center (CIEI) in the public-school system of Naviraí/MS. The study took into consideration the national policy for inclusive education and characterized and explained the pedagogical relationship established among those involved in the research. A qualitative research was carried out through bibliographic review and a case study, involving the aforementioned subjects. The data collection instruments used were: recorded semi-structured interviews and non-participant observation sessions held in the referred student's classroom. The results indicated that both the teacher and the intern do not have the adequate training to work with the specificities of a child with autism, which then impairs their work and makes the interaction with the autistic student a practice still difficult to accomplish.

Keywords: Autism. Inclusion. Teacher-student interaction.

INCLUSION SCOLAIRE D'UNE ÉLÈVE SOUFFRANT D'AUTISME: RÉFLEXIONS SUR UNE ÉTUDE DE CAS

RESUMÉ

Cet article, développé à la Faculté d'Éducation UFMS / CPNV, dont le but s'inscrit dans les travaux de cours, vise à déterminer si et comment placer la communication et l'interaction verbale entre un enfant avec l'autisme inscrit à l'école maternelle, son enseignant et le stagiaire qui l'accompagne dans un centre d'éducation des

enfants (ICIE) l'école publique d'Ashland / MS, en vue de la politique d'inclusion scolaire nationale, la caractérisation et d'expliquer la relation pédagogique établie entre les acteurs de la recherche. Une recherche a été réalisée grâce à des enquêtes qualitatives sur la littérature et une étude de cas avec le sujet ci-dessus. L'instrument utilisé pour la collecte des données ont été des entrevues enregistrés et des séances d'observation non participants semi-structurées, menées en classe de cet étudiant. Les résultats indiquent que l'enseignant régente et le stagiaire, tous les deux, n'ont pas une formation adéquate pour travailler avec les caractéristiques d'un enfant avec l'autisme, ce qui entrave leur travail, ce qui rend l'interaction avec l'étudiant autiste une pratique encore difficile à réaliser.

Mots-clés: Autisme. Inclusion. Interaction enseignant-élève.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a temática do autismo, com enfoque na questão da comunicação. Nesse sentido, busca-se compreender como acontecem a comunicação e a interação entre uma criança com autismo, sua professora regente e a estagiária numa pré-escola da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar (BRASIL; 2008). A motivação pessoal para a realização desta pesquisa surgiu pelo fato de que a primeira autora, durante seu trabalho no estágio remunerado desenvolvido em uma escola da rede pública da cidade de Naviraí/MS no ano de 2012, notou que havia uma criança autista sem atendimento educacional especializado (AEE).

Em vista disso, identificando a falta de comunicação/interação dessa criança com o professor da classe e com os demais colegas, a pesquisadora teve interesse em investigar o tema. Posteriormente, esse interesse veio a aumentar com os estudos realizados na disciplina de Educação Especial, ministrada no curso de Pedagogia ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Naviraí, cursado pela autora.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa gerou outros cinco objetivos específicos, a saber: compreender o autismo e suas manifestações; entender o processo de inclusão escolar de alunos autistas; identificar e analisar os recursos didático-pedagógicos, estratégias, instrumentos, sistemas e/ou metodologias empregados pelos professores na sala de aula comum para a comunicação e interação com o aluno com autismo; caracterizar a relação pedagógica estabelecida entre os professores e o aluno com autismo; explicitar a concepção dos professores acerca da inclusão escolar de um aluno com autismo na sala de aula comum, bem como suas percepções a respeito da prática pedagógica nessas condições.

Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, possibilitando à pesquisadora, sob orientação do segundo autor, compreender as diferentes determinações da realidade pesquisada. Durante toda pesquisa, realizaram-se levantamentos bibliográficos acerca do tema, para uma melhor compreensão das diversas abordagens sobre o autismo e suas manifestações, bem como as propostas educacionais existentes para alunos nessa condição. O estudo de caso foi realizado na pré-escola de um Centro de Educação Infantil (CEI) da rede pública de ensino de Naviraí/MS, tendo como sujeitos da pesquisa a profes-

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

sora regente, a estagiária que acompanhava a aluna com autismo na classe de pré-escola e a própria aluna.

1. REVISÃO DA LITERATURA

A apresentação da revisão de literatura da pesquisa foi organizada a partir de três categorias de estudo, que permitiram compreender mais sobre: o autismo e suas manifestações; metodologias e sistemas de comunicação e o processo de inclusão escolar dos alunos com autismo.

1.1 O AUTISMO E SUAS MANIFESTAÇÕES

O autismo segundo Mello (2007), se define como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano: comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação. Cunha (2010) comenta que o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Belisário Filho e Cunha (2010) relatam que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, um psiquiatra suíço, para designar a perda de contato com a realidade e a conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Dessa maneira, é citado pelos autores (CUNHA, 2010; BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010) que os primeiros estudos acerca do tema foram realizados em 1943, pelo médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, que observou 11 crianças que passaram por sua consulta; e com os resultados dessas observações, escreveu o artigo “Os Transtornos Autistas do Contato Afetivo”. Cunha (2010) explica ainda que Kanner denominou o autismo primeiramente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Isso se deveu exclusivamente à observação clínica daquelas 11 crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria infantil. Assim, Kanner, a partir de seus estudos, definiu o autismo como uma patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida.

No ano seguinte à publicação de Kanner, o pediatra vienense Hans Asperger, em 1944, publicou suas observações, nas quais descrevia casos de várias crianças vistas e atendidas por ele. Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e descobriu o autismo de forma independente, publicando então “A Psicopatia autista na infância”, em que as definições apresentavam semelhanças e diferenças das observações de Kanner. Cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional das crianças observadas, e nos estudos de Kanner este aspecto não era pauta (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Baptista e Bosa (2002) relatam que Kanner e Asperger usaram o termo autismo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social das crianças por eles observadas. Ambos identificaram um comportamento que era mais do que uma simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracterizado, principalmente, pela dificuldade em manter um contato afetivo com as pessoas à sua volta, de modo espontâneo e recíproco.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Dado este primeiro momento de estudo sobre o autismo, começaram a surgir então as várias hipóteses sobre sua descrição e por que ele seria causado. Na década de 1960, ele foi considerado como um transtorno emocional causado pela falta de afeto de pais e mães, mais especificamente das mães, o que gerou o termo “mãe geladeira”. Acreditava-se que essas mães não tinham afetividade para com seus filhos, o que lhes causava alterações graves no desenvolvimento. Essa hipótese veio posteriormente se mostrar falsa diante da falta de comprovação, já que ela teria sido baseada somente nas observações realizadas e descrições de casos particulares (CUNHA, 2010; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010). Surgiram, também, hipóteses de que o autismo se dava devido à existência de alteração cognitiva, o que explicaria a falta de comunicação e dificuldades na área da linguagem, interação social e pensamento. Tais considerações foram relatadas mediante pesquisas empíricas rigorosas, o que levou ao surgimento de escolas específicas para pessoas com autismo. Tais escolas eram patrocinadas por familiares de autistas, que acreditavam que somente quem tinha um filho com essas características poderia saber do que eles necessitavam (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Os estudos sobre o autismo, com o passar dos anos, foram tomando outros rumos e os pesquisadores chegaram a conclusões diferentes das mencionadas anteriormente:

Retomando a questão do conceito de autismo, verifica-se na história uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de [19]80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID 10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 28).

Mello (2007) ressalta que, até hoje, as causas do autismo não foram conclusivamente conhecidas. Pode-se dizer que ele tem origem devido a anormalidades em alguma parte do cérebro, o que ainda não foi definido de forma conclusiva, e que, provavelmente, seja de origem genética, admitindo-se, também, que possa estar relacionado a fatos ocorridos durante a gestação da criança ou até mesmo no momento do parto, pois, segundo a autora, o autismo pode manifestar-se também desde os primeiros dias de vida.

O que se pode afirmar é que o espectro autista pode se manifestar de diversas formas, possuir diversas características e diferenças entre si. Para Belisário Filho e Cunha (2010) as principais características do autismo relacionam-se ao desenvolvimento da interação social e comunicação, podendo haver atraso ou ausência da linguagem, e até mesmo se a criança chegar a falar pode haver uma dificuldade em entendê-la, pois terá um timbre, uma entonação e velocidade não habituais. Os movimentos corporais estereotipados do autista envolvem mãos e todo o restante do corpo, podendo ficar batendo palmas repetidamente, bem como balançar-se, inclinar-se

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

ou até mesmo apresentar anormalidades de postura, como andar na ponta dos pés, por exemplo (LÓPEZ, 2001; BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Cunha (2010) ratifica a ideia de que a área mais afetada no autismo é a comunicação. Segundo o autor, a comunicação não-verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a elas. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança autista tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada.

Lampreia (2004) acredita que o autismo pode ter várias definições e características. Podemos encontrar como sendo autistas crianças que adquiriram a fala e outras não, crianças que mantêm pouco ou nenhum contato social, crianças com diagnóstico de autismo e também com deficiência intelectual e outras com nível de desenvolvimento adequado à sua idade. Isso nos leva a pensar que estamos lidando com várias crianças que possam ter este mesmo transtorno, de modo que a cada uma cabe um tipo de atendimento educacional específico. Ainda podem existir casos de crianças que manifestam a linguagem verbal, mas simplesmente repetindo o que lhes foi dito, o que é chamado de *ecolalia imediata*; outras podem repetir frases ouvidas há horas ou dias atrás, o que é chamado de *ecolalia tardia*. Esses casos são comuns entre crianças que têm autismo, podendo repetir até mesmo frases devidamente adequadas ao contexto de uma conversa, mas geralmente o tom de voz soa estranho e pedante (MELLO, 2007).

1.2 METODOLOGIAS E SISTEMAS DE COMUNICAÇÃO

O autismo apresenta uma multiplicidade de fatores e manifestações diferentes de um caso para outro. Isso dificulta um consenso entre as abordagens de educação e atendimento, ou seja, não existe um só método para se trabalhar com o autista. Estes são chamados de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). O primeiro método a ser definido é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), ou, em português, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Distúrbio Correlatados da Comunicação (MELLO, 2007). É assim definido por Cunha (2010, p.73):

O TEACCH foi desenvolvido na década de [19]60 nos Estados Unidos e é atualmente muito utilizado em várias partes do mundo. O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Podemos relatar ainda o método *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou, Análise Aplicada do Comportamento (MELLO, 2007). Segundo Cunha (2010, p. 74):

O método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados [...].

Esses dois primeiros métodos são muito criticados pelo mundo. Segundo Mello (2007, p. 37):

A principal crítica ao ABA é também, como no TEACCH, a de supostamente robotizar as crianças, o que não nos parece correto, já que a idéia é interferir precocemente o máximo possível, para promover o desenvolvimento da criança, de forma que ela possa ser maximamente independente o mais cedo possível.

Nos casos em que o autista não apresenta nenhum tipo de comunicação, ou sua baixa eficiência, temos o sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS), ou, em português, Sistema de Comunicação mediante Troca de Figuras (MELLO, 2007). De acordo com Cunha (2010, p. 75):

[...] o PECS procura estimular o aprendiz a comunicar-se pela percepção de que ele pode conseguir mais rapidamente as coisas que deseja, utilizando figuras. Este sistema, por usar apenas cartões, não demanda materiais muito caros e pode ser aplicado em qualquer lugar na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescente que não falam.

Levando em consideração as definições e utilização dos métodos, podemos observar que o mais aceito dentre eles, devido à facilidade de aprendizagem, aplicação e custo, tem sido o PECS. Como afirma Mello, (2007, p. 39)

Tem sido bem aceito em vários lugares do mundo, pois não demanda materiais complexos ou caros, é relativamente fácil de aprender, pode ser aplicado em qualquer lugar e quando bem aplicado apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Mizael e Aiello (2013, p. 634) também manifestam em sua conclusão, mediante revisão de várias literaturas especializadas, tanto brasileiras quanto estrangeiras, que o PECS parece ser um método eficaz para promover a comunicação:

Essa revisão mostrou que o PECS, um método da CAA, em consonância com a literatura existente sobre o assunto, parece ser um promotor de comunicação gestual e vocal em indivíduos com TEA/TGD e/ou dificuldades de fala, apesar de indicar ser uma estratégia de ensino individual. Os ganhos obtidos parecem ser inicialmente as trocas de figuras, realizadas de maneira independente, seguidas de vocalizações e/ou aproximações de palavras com intenção comunicativa, chegando à fala funcional em alguns casos.

O professor de uma criança autista deve conhecer muitas estratégias e métodos de comunicação para um melhor desenvolvimento de suas aulas com esse aluno, estimulando, principalmente, sua concentração. Nas palavras de Mello (2002, p. 62),

[...] o professor deve estimular a capacidade de concentração durante as tarefas, pois o que mais impede o aprendizado do autista na vida cotidiana é o déficit de atenção à fala de alguém ou aos processos de aprendizagem que estão ao seu redor, em razão das suas dificuldades comunicativas, e não a existência de algum problema cognitivo.

Todos os métodos aqui apresentados podem ser utilizados nas escolas ou até mesmo em casa, enfim, onde houver uma criança autista, constituindo-se em estratégias importantes para sua inclusão escolar e ganho de autonomia na vida em coletividade.

1.3 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM AUTISMO

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns tem como marco internacional principal a *Declaração de Salamanca*, que foi instituída na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994. Defende essa Declaração que toda criança tem direito à educação, nenhuma é igual à outra, ou seja, cada uma possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sob o princípio da diversidade, todas as crianças devem ser atendidas no espaço escolar, e aquelas com necessidades educacionais especiais deveriam ser acomodadas na escola com uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades (UNESCO, 1994).

Historicamente, podemos observar que a participação de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns nem sempre ocorreu, haja vista as barreiras de seleção e classificação escolar. Desse modo, nossa educação nem sempre foi inclusiva, mas, atualmente, com as novas orientações políticas, está se tornando. Como afirma Kassir (2011, p. 76):

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impele a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente.

Outros autores, contudo, acreditam que ainda se está longe de termos escolas inclusivas, pois se trata de uma realidade distante do nosso país, e sugerem hipóteses para obtê-las. Como afirma Carvalho (2012, p. 96):

A escola será um espaço inclusivo se, nela, suas dimensões físicas: nas salas de aula, nas dependências administrativas, nas áreas externas e em outros aspectos que envolvem sua arquitetura e engenharia, permitirem acessibilidade física com a maior autonomia possível, em especial para alunos com deficiência. A escola será um espaço inclusivo se houver articulação entre as políticas públicas que garantem aos cidadãos o exercício de seu direito à educação, como um bem.

Segundo Melo, Lira e Facion (2009), o censo escolar de 2002 demonstrou que o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular teria aumentado aproximadamente em 150%, mas, mesmo com esse aumento, não se poderia afirmar com certeza que estariam devidamente incluídos, pois quando eram analisadas as condições da escola para recebimento desses alunos, encontrava-se uma escolarização insuficiente e precária, ou seja, as escolas não apresentavam condições físicas e profissionais para tal inclusão, realidade que ainda perdura no Brasil.

No que tange ao foco deste estudo, Belisário Filho e Cunha (2010) relatam, em seu texto, que as primeiras intervenções educacionais para autistas de um modo geral, aconteceram em ambientes de educação artificiais, onde estes eram atendidos sozinhos ou com outra criança com o mesmo tipo de transtorno. Acreditava-se, assim, proteger esses sujeitos. Tal prática provinha, também, da própria família da criança que se sentia “culpada” por algo que nem sabia certamente como ocorria, por que ocorria, mas tinham essa impressão de que a culpa seria sua, perante os primeiros estudos, já que os relatos eram de que a criança adquiria o autismo devido à falta de carinho e afeto dos pais, como visto acima.

Nessas circunstâncias, incluir um aluno com autismo não é tarefa fácil, mas também não é algo impossível, observadas as devidas ponderações. Como nos relata Mello (2003, p. 25, grifo nosso):

Alguns autores afirmam que, independentemente do nível de dificuldade, todas as crianças devem ser incluídas na rede regular de ensino, mesmo que em salas especiais. Outros autores defendem a inserção do aluno em sala regular da escola regular a qualquer custo. [...]. *Acreditamos que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais por apresentarem autismo deva ser realizada de*

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Além das possibilidades individuais manifestadas em cada caso, é preciso lembrar que a inclusão do aluno autista ou de qualquer outro com necessidades educacionais especiais vai depender muito do ambiente onde este for inserido, pois as condições ambientais podem tanto maximizar como limitar tais possibilidades. Nesse sentido, torna-se necessário à escola assumir o compromisso de viabilizar meios, recursos humanos e estratégias para possibilitar a participação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psicossocial desses estudantes, considerando suas especificidades e potencialidades.

2. METODOLOGIA

A metodologia utilizada para desenvolvimento deste trabalho pode ser definida como pesquisa qualitativa. Para Rivero (2004, p. 2),

a pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvam o contexto social [...].

Por se tratar do estudo singular, de uma única aluna, caracteriza-se como estudo de caso, pois “Com este procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso.” (VENTURA, 2007, p. 384). Consoante Gil (2010), para se obter um bom resultado no estudo de caso, é necessário que o estudo tenha as etapas de formulação do problema ou das questões de pesquisa, definição das unidades-caso, seleção dos casos e a coleta de dados que pode ser realizada mediante entrevistas, observação e documentos. Nesta pesquisa, foram utilizados todos os itens mencionados por Gil (2010).

Primeiramente, para o conhecimento sobre o tema, foi realizado um levantamento bibliográfico, cuja abordagem teórica utilizou-se de autores como López, (2012), Belisário e Cunha (2010), Mello (2007), dentre outros que estudam a respeito do tema. À medida que as leituras foram avançando, pôde-se conhecer mais sobre o autismo e suas manifestações, os vários modelos explicativos e também métodos e estratégias para que o professor possa trabalhar tanto na sala de aula comum quanto em outro ambiente com a criança autista.

A etapa seguinte foi a pesquisa dos possíveis locais de estudo para investigar se e como acontecem a comunicação e interação entre uma criança com autismo e seus professores. Para tanto, buscou-se, no município de Naviraí/MS, mediante colaboração da Gerência Municipal de Educação (Gemed), por meio da coordenadora técnica de inclusão escolar, descobrir onde havia alunos matriculados com autismo. O critério básico para a escolha do sujeito de pesquisa era o estudante ter o laudo de “au-

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

tista” e estar matriculado na rede pública de ensino. Após a realização do levantamento de possíveis alunos, foi sorteada uma aluna matriculada no Jardim III, de um Centro Integrado de Educação Infantil (CIEI) da rede municipal de ensino de Naviraí/MS, por haver mais de um sujeito nessa condição.

Passou-se, então, para a próxima etapa sobre a definição com a professora da aluna acerca de um momento para se realizar a entrevista semiestruturada. Para a realização desta, com anuência da professora, foram marcados dia e horário e definido também que a entrevista ocorreria no local de trabalho dela, durante sua hora-atividade, além de ser esclarecido para a participante que a pesquisa tratava sobre a comunicação com a aluna autista, e que haveria sigilo quanto ao nome da entrevistada e da instituição. A professora assinou, em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar do estudo.

Foi elaborado um roteiro para a entrevista semiestruturada. Nesse roteiro haviam as seguintes questões: 1) Nas turmas para as quais você ministra aulas, há algum(a) aluno(a) com autismo? 2) Como você soube que o(a) aluno(a) apresenta autismo? 3) O que você conhece sobre essa condição humana? 4) Como você trabalha com o(a) aluno(a) autista em sua sala de aula? Como você se comunica com ele(a)? Quais recursos pedagógicos, instrumentos ou estratégias você utiliza no dia a dia? 5) Como você caracteriza a relação pedagógica estabelecida entre você (professora) e o(a) aluno(a)? Você encontra dificuldades nesse relacionamento? Se sim, quais? 6) Como é o relacionamento do(a) aluno(a) com os demais colegas de turma? 7) Qual sua concepção acerca da inclusão escolar de alunos com autismo na sala de aula comum? O que você pensa sobre a prática pedagógica nessas condições?

Ao longo da entrevista com a professora, e mediante sua fala sobre assunto, a pesquisadora sentiu a necessidade de realizar uma entrevista também com a estagiária¹ que acompanha a aluna. Após um contato inicial, esclarecidos os motivos e objetivos da entrevista, a estagiária concordou em participar da pesquisa. Foram acertados, então, dia e horário para isso e assinado, pela estagiária, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, foi elaborado um novo roteiro de entrevista, cujas perguntas foram as seguintes: 1) Qual sua formação? 2) O que você conhece sobre o autismo? 3) Como você foi contratada/indicada para trabalhar com essa aluna com autismo? Tinha experiência anterior? Como foi a entrada nessa função? 4) Como você trabalha com essa aluna em sala de aula? Você utiliza algum recurso ou estratégia específicos? Qual(is) seriam? 5) Como você se comunica com ela? Você tem alguma dificuldade para se relacionar ou interagir com ela? Quais seriam? 6) Como é sua relação com a professora regente? Vocês planejam atividades e aulas juntas? O trabalho de vocês é articulado? Fale um pouco sobre isso.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

1. No município de Naviraí/MS existem estagiárias que acompanham os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento que estão incluídos na sala de aula comum. Essas estagiárias normalmente são alunas provenientes dos cursos de Pedagogia, contratadas por uma empresa terceirizada vinculada à Gerência Municipal de Educação (Gemed), as quais são, por um equívoco conceitual, denominadas de “itinerantes”.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para possibilitar uma análise das falas da professora e da estagiária e compará-las com os dados obtidos mediante as observações realizadas. Essas observações foram devidamente marcadas com a professora e aconteceram entre 08 de maio de 2014 e 18 de junho de 2014, totalizando 30 dias de observação² não participante.

As observações tiveram como propósito verificar se a aluna era aceita pelas outras crianças; como era seu relacionamento e interação com os colegas de classe; se a aluna estabelecia comunicação com a professora regente e com a estagiária na sala de aula; como era a interação e a comunicação da professora com essa aluna; como era aplicado e explicitado o conteúdo didático para aluna; se havia interação e participação dela nas brincadeiras e demais atividades de classe; se a professora utilizava recursos, estratégias e/ou metodologias específicas para mediar o desenvolvimento linguístico-cognitivo da aluna e, quais eram esses recursos, quando e como foram utilizados. A fim de preservar o anonimato, os participantes desta pesquisa foram designados com as letras E, F e G do alfabeto, sendo que para a aluna, principal participante do estudo, foi designada a letra G; à professora regente, a letra F, e à estagiária, a letra E.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação e a discussão dos dados coletados na pesquisa foram organizadas a partir de três categorias de estudo que permitiram compreender: os recursos ou estratégias utilizados pela professora regente e a estagiária para comunicação com a aluna autista; a relação pedagógica estabelecida entre as partes e, por fim, a concepção dos sujeitos E e F acerca da inclusão escolar de alunos com autismo.

3.1 RECURSOS OU ESTRATÉGIAS PARA COMUNICAÇÃO COM A ALUNA AUTISTA

Ao analisar os dados coletados mediante as entrevistas e obtidos com os levantamentos bibliográficos realizados, ficou explícito que para trabalhar o aprendizado da aluna, por parte da professora regente e da estagiária, seria imprescindível que as profissionais estivessem preparadas, instruídas sobre como atuar com a aluna. Diante da proposta de inclusão escolar, torna-se necessário que o professor disponha de uma série de condições educativas e de um ambiente preparado para educar. (CUNHA, 2010). Todavia, constata-se que tais condições não são asseguradas aos docentes, pois quando perguntado a elas se receberam alguma preparação, ou se possuíam alguma formação na área para trabalhar com aluna, responderam que:

Passei a me preocupar em ler um pouquinho depois que eu comecei a trabalhar com ela na sala de aula, ainda sei bem

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

2. As observações ocorreram nos dias 08, 09, 12 a 16, 19 a 23, 26 a 30 de maio e 02 a 06, 09 a 13, 16 a 18 de junho de 2014, no CIEI onde a aluna autista estudava, sempre no período vespertino.

pouco, ainda tô [sic] tentando buscar algumas atividades que possa trabalhar paralelo [...] (Professora F).

[...] eu conheci mesmo sobre o autismo depois que eu comecei a trabalhar com ela, mas eu não sabia nada, não tinha informação nenhuma, currículo nenhum sobre o tema, sobre uma criança autista, então não tinha bagagem nenhuma, eu comecei a trabalhar com ela sem saber [...] (Estagiária E).

É oportuno ressaltar que somente os professores da classe de aula comum não têm condições de estabelecer, sozinhos, uma aprendizagem para alunos nessa condição, pois o autista precisa estar sempre no processo de apropriação e conhecimento de atividades simples, do cotidiano, as quais poderiam ser aprendidas em uma sala de recursos multifuncionais, com mais flexibilidade e tempo, o que não ocorre no caso da aluna G, pois ela frequenta somente a classe comum, e não é atendida no contraturno no serviço de Atendimento Educacional Especializado. E, segundo, Cunha (2010, p. 32-33):

A educação nas escolas inclusivas, independentemente do grau de severidade, deve ser vivenciada na sala de recursos e na sala de ensino comum, favorecendo a sociabilidade, porque incluir é aprender junto [...] Neste ambiente, o aluno recebe uma educação individualizada, específica, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado dos outros.

Quanto às estratégias praticadas pela professora regente e a estagiária da aluna autista, pode-se perceber que ambas, mesmo dizendo que após começarem a trabalhar com a aluna estudaram sobre essa condição, ainda não fazem uso de nenhum tipo específico de recurso para que possa haver entre elas uma comunicação ou interação. Trabalham com a aluna da mesma forma que trabalham com o restante da sala. Segundo elas, a própria aluna não aceita que se trabalhem métodos diferentes com ela:

[...] ela não permite! não permite! você vai conversar com ela, aí às vezes ela te dá abertura, outra hora só o fato de você tocar nela, ela fala “sai” [...] Pelo fato de ter a estagiária, ela já trabalha com ela, então eu falo no geral com todo mundo, e aí, para trabalhar a atividade à parte é mais a menina [...] (Professora F).

[...] eu já tentei trazer atividades para ela diferente, que eles falam que é bom, que o aluno autista desenvolve melhor, só que ela não reagiu muito bem, porque é diferente dos outros alunos, ela não aceita [...] então eu já tentei dessa forma, mas ainda eu não consegui bons resultados com ela, assim dessa forma trazendo atividades para ela diferentes (Estagiária E).

No momento da entrevista, a estagiária E relatou que utilizava uma técnica para que a aluna fizesse as atividades. Nos momentos em que a professora entregava atividades para serem feitas, E se sentava com a

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

aluna e, segurando sua mão, a auxiliava na execução dos exercícios escolares. No entanto, durante as observações esta ação não foi presenciada pela pesquisadora em nenhum momento, o que mostra que a estagiária E entrou em contradição nesse aspecto.

Foi mencionado ainda pela estagiária E que, durante o trabalho com a aluna, ela começou a perceber que “quanto mais eu falava alto com ela, chamava a atenção dela, ou brigava, ela ficava mais agressiva, então você tem que falar baixo, falar calma...”. Essa percepção da estagiária está descrita na perspectiva de Cunha (2010, p. 60), segundo quem “A fala do professor precisa ser serena, explícita e sem pressa. O comando de voz é o convite do professor ao aluno, é a identificação do objeto, é o exercício da comunicação oral que ele estará propondo [...]”.

Em alguns momentos, durante as observações, a pesquisadora pôde perceber que tanto a professora regente quanto a estagiária realizam algumas vontades da aluna. E estas atitudes são habituais. Um exemplo disso é que, algumas vezes, a aluna chegou à sala de aula irritada e se dirigiu para o fundo da sala, onde durante todo o tempo se encontra um colchão. Este, segundo a professora, já é deixado lá para a aluna, que vai até o colchão, coloca-o no chão e lá dorme por mais ou menos 2 horas, ou seja, ela passa quase a metade do período escolar dormindo.

A professora e a estagiária relataram na entrevista e no momento das observações, estas presenciadas pela pesquisadora, que não a acordam porque senão ela chora muito. Em outros momentos, a aluna simplesmente se negava a sentar como os demais colegas e ficava andando pela sala de aula, dançando, brincando e se olhando em um espelho que fica acima do quadro, o que segundo a estagiária também é algo que ela não reprime, porque a aluna, quando não quer fazer algo, não adianta forçá-la.

Autores como Cunha (2010) acreditam que o professor deve estabelecer regras para o aluno autista, pois não se pode deixar que ele faça todas as suas vontades e se deve proporcionar sua inserção à rotina escolar. Podemos concluir, então, que a aluna está na sala de aula comum, mas ainda não é praticada uma estratégia de ensino que lhe possibilite aprender, interagir com os demais colegas e participar das atividades. A aluna está sendo tratada ali como uma criança comum, quando também necessitaria de um tratamento específico, individualizado, diferenciado.

3.2 RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Analisando as entrevistas, percebe-se que a professora F afirma que não há uma relação pedagógica entre ela e a aluna G, embora, de acordo com Cunha (2010), o professor precisa estabelecer uma relação pedagógica com seu aluno. Para isso, primeiramente se deve estabelecer uma relação afetiva, a qual se inicia quando o professor começa a tentar um contato visual com o aluno, contato esse que, segundo o autor, não é impossível, pois se o professor se abaixar e ficar à sua estatura, chamando-o pelo nome, é possível que este aluno o veja, e isso é muito significativo. Observando-se a fala da professora F, nota-se que ela não procura manter esse contato com a aluna G, pois, na entrevista, ela relata que não possui contato visual ou relação pedagógica com a aluna:

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Eu acho assim ainda bem difícil, não sei se pelo fato de estar no início, dá uma impressão assim, que a gente enquanto professor, tá fazendo o mínimo [...] eu acho que é tanto pedagógica quanto de relacionamento, ainda, pelo fato ainda dela não permitir, e aí como diz a mãe dela, “não adianta tentar esse contato ainda com ela assim muito, que aí o negócio é ela te botar de lado. Então você tem que ir aos poucos conquistando ela (Professora F).

Durante as observações, pôde-se presenciar momentos em que a professora entregava a apostila para os demais alunos, mas, no momento de entregar para a aluna G, deixava que a estagiária o fizesse, ou seja, em nenhum momento foi presenciada uma tentativa de aproximação efetiva ou uma conversa da professora com a aluna. Notou-se que na sala de aula a aluna é responsabilidade da estagiária, e a professora F se sente à vontade para trabalhar com os demais alunos, já que a tarefa de ensinar a aluna autista fica para a estagiária.

Já pela fala da estagiária E, nota-se um maior contato desta com a aluna, um contato que não começou de um dia para outro. Como ressalta Cunha (2010), os resultados com alunos autistas não acontecem de maneira rápida como esperamos, geralmente é dia após dia, como E relata em sua entrevista:

[...] eu comecei a trabalhar com ela assim mais calma, conversar com ela, mesmo sabendo que, às vezes, não funciona, eu falo com ela mais calma, só que não é um resultado que vem de um dia ou de uma semana não, porque eu estou com ela fez um ano, e desse um ano, agora que eu estou conseguindo que ela me escute, quando eu falo com ela, “G, não faz isso!”, ela levanta e vem, para de fazer o que ela estava fazendo, porque demorou muito para ela começar a me escutar. (Estagiária E).

Pelas observações feitas, a pesquisadora pôde presenciar muitos momentos nos quais a aluna estava fazendo algo que não deveria ser feito. Nessas circunstâncias, quando a estagiária E falava com ela, notava-se que, naquele momento, havia um entendimento do “não” dito pela pessoa que a acompanhava todos os dias. Desse modo, entende-se que a aluna está mantendo com a estagiária E uma relação de maior proximidade e compreensão, embora essa atribuição também fosse da professora regente.

3.3 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DA ALUNA AUTISTA

No que se refere à concepção do professor acerca da inclusão é importante ressaltar que ele precisa primeiramente acreditar que isso é possível, precisa ter paciência, dedicação, conhecimento, dentre outras habilidades para realizar seu trabalho. Baptista e Bosa (2002, p. 74) alertam para o fato de que:

O ensinante sente dentro de si um desespero que fica nomeado como angústia. Mas uma angústia muito específica.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Medo e sensação de impotência diante da tarefa que lhe foi imposta: a inclusão do aprendente novo na sala de aula. Sua compreensão da situação o faz exigir um conhecimento um saber sobre como lidar com esse desafio. Ou seja, como, na prática, receber esse novo aprendente, como integrá-lo à sala de aula e, sobretudo, como transmitir a ele – ou pelo menos tentar – o que se transmite com inúmeras dificuldades aos aprendentes antigos.

Essa dedicação e crença por parte do professor terá que ser estimulada por meio de cursos de formação continuada, além de materiais didáticos próprios para se realizar o trabalho com estudantes autistas. Silveira, Enumo e Rosa (2012) relatam que, em sua pesquisa, ficou apontado por professores da área de educação especial que as principais dificuldades para efetivação dos princípios inclusivos relacionavam-se “A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo [...]”.

Na análise da fala da professora F sobre a concepção acerca da inclusão, pode-se perceber que ela considera tal prática importante, sobretudo pelo aspecto da socialização da aluna G, mas não acredita que essa inclusão escolar aconteça, de fato, na sala de aula, sentindo-se fato frustrada enquanto professora:

Importante eu acho que é pelo fato de estar convivendo com outras crianças, né, ditas normais, eu acho isso muito importante. Mas por um outro lado a gente enquanto professor, se sente assim meio frustrado, porque você vê que o rendimento dela, não é, que nem agora, é praticamente a última fase dela na educação infantil, aí, a gente já fica preocupado, como que vai ser o ano que vem, vai dar a impressão assim, que vai chegar o ano que vem, e aí o professor vai ficar: “nossa! Não aprendeu praticamente nada!” (Professora F).

No período de observação a pesquisadora pôde perceber que realmente a inclusão da aluna G na sala de aula comum é algo ainda muito distante de se estabelecer e ocorrer conforme as leis que se têm hoje em nosso país, já que a aluna está ali, sentada em uma carteira como as outras crianças da sala de aula, mas não recebe um atendimento educacional especializado para tornar seu aprendizado algo real e significativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o propósito deste trabalho, que era investigar se e como ocorrem a comunicação e a interação da aluna autista com sua professora e estagiária, podemos dizer que, segundo as percepções dessas profissionais, relatadas nas entrevistas e compiladas durante as observações das suas práticas em sala de aula, a comunicação com a aluna estudada ocorre de modo superficial e com pouca frequência. Não podemos deixar de ressaltar que a falta dessa comunicação vem primeiramente do fato de que as profissionais não possuem uma formação ou orientações

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

adequadas para mediar a comunicação com a aluna autista. Desse modo, não conseguem trabalhar com ela, que fica na sala comum, mas ainda é segregada, sendo atendida somente pela estagiária no momento de realizar as atividades escolares. A professora, por sua vez, não se dirige à aluna, porque, no seu entender, elas ainda não têm intimidade.

Durante as observações, percebeu-se que nenhum tipo de estratégia ou recurso específico era utilizado para estabelecer uma comunicação com a aluna, nada de diferente que lhe causasse interesse, ou que a trouxesse para mais perto dos colegas era realizado. A estagiária possui uma relação de afeto pela aluna, que se aproxima da compaixão; sente muita vontade de ajudar e isso ficou evidente nos momentos em que a pesquisadora estava presente na sala de aula. Vale ressaltar, porém, que a estagiária está em processo de formação universitária, de modo que, pela sua condição de estudante, ainda não domina os requisitos necessários para mediar o processo de desenvolvimento psicossocial e cognitivo da aluna, que, como já caracterizado, é marcado pela complexidade inerente ao autismo. Diante do exposto, pode-se afirmar que um dos maiores problemas de se trabalhar com um estudante autista é a falta de (in)formação. Vontade de ajudar e de estabelecer a comunicação até existem; no entanto, no caso pesquisado, nem a professora, nem a estagiária possuem estímulo ou colaboração da escola ou dos órgãos públicos para repensar e (re)organizar sua práxis pedagógica diante da inclusão escolar.

Por fim, cumpre salientar que se apresentou, neste trabalho, o estudo de um único caso, que pode ser ou não isolado. Pode haver na rede outros alunos com autismo que consigam estabelecer relações com seus professores e com estagiários que os acompanhem. Por isso, torna-se necessário aprofundar e ampliar as reflexões aqui apresentadas em estudos posteriores, com maior abrangência, ao mesmo tempo em que também se torna imprescindível pensar estratégias para assegurar a quaisquer estudantes condições para o pleno desenvolvimento, ainda que se trate de um “caso” em particular. Afinal, o mote da inclusão escolar é garantir a todos, indistintamente, não apenas o acesso formal à escola, mas, sobretudo, a permanência e a participação nesse espaço institucional. E isso significa dar vez e voz também aos alunos com autismo.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Secretaria da Educação, Fascículo 9, 2010.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-19.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.21-39.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta

KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007>. Acesso em 10 out. 2014.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p.166-216.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, 41, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em 20 out.2014.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, 17(1), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>>. Acesso em 20 out. 2014.

LEVY, G. C. T. M.; FACION, J.R. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p.140-163.

LÓPEZ, P.S. O autismo. In: ROYO, M. Á. L.; URQUÍZAR, N. L. (Org.). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 241-279.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, S. C.; LIRA, S. M.; FACION, J. R. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p. 54-75.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**.6. ed. Brasília: CORDE, 2007.

_____. (Org.). **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo**. 2. ed. rev., Brasília: MEC/Seesp, 2003. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>> Acesso em: 29 set. 2014.

MIZAEL, T. M.; AIELLO, A. L. R. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange communication system (PECS) para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 19(4), p.623-636, 2013.

PAN, M. A. G. S. A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2009, p.78-138.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação-caminhos para uma síntese. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo; Bauru. **Anais...** São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa: Bauru:

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

Universidade do Sagrado Coração, 2004. Não paginado. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br//ltsipeq/anais/pdf/mr2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 18(4), dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>>. Acesso em 21 out. 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista Socerj*, Rio de Janeiro, 20(5), p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 22 out. 2014.

VITALINO, C. R.; VALENTE, S.M.P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010 p. 33-48.

VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010 p. p. 51-112.

**KARINA FERREIRA
GIOVANI FERREIRA BEZERRA**

A INCLUSÃO ESCOLAR DE UMA ALUNA COM
AUTISMO: REFLEXÕES SOBRE UM ESTUDO
DE CASO

VERÔNICA LIMA DOS REIS

Doutoranda em Educação Escolar, Pós-Graduação em Educação Escolar na Universidade Estadual Paulista (Unesp - Araraquara).

TAIS CREMA REMOLI

Mestranda em Psicologia do Ensino e Aprendizagem, Faculdade de Ciências na Universidade Estadual Paulista (Unesp - Bauru).

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

Professora Adjunta do Departamento de Educação do programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências na Universidade Estadual Paulista (Unesp - Bauru). E-mail: verinha@fc.unesp.br.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

RESUMO

A legislação brasileira prevê o aprofundamento e o enriquecimento de aspectos curriculares para alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) por meio de desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino. Por este motivo, o objetivo deste estudo foi verificar o conhecimento de educadores, participantes de um curso *lato sensu* denominado "Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação" na modalidade semipresencial, sobre estratégias pedagógicas para estudantes com AH/SD. A coleta de dados ocorreu em três turmas e, para tanto, os participantes assistiram a duas animações que apresentavam situações no ambiente escolar e deveriam escolher uma delas para discutir quais mudanças poderiam ocorrer na animação, amparados legalmente pelas políticas nacional e estadual. Para compor a amostra, foi estabelecido como critério de inclusão somente os relatos que se reportaram à área do curso (AH/SD). Os dados foram analisados conforme Análise de Conteúdo de Bardin, com relatos quantificados e distribuídos entre categorias não mutuamente exclusivas. Os resultados mostraram que dos 33 participantes que compuseram a amostra, 21 (63,64%) se reportaram às estratégias pedagógicas conforme solicitava a comanda da atividade. Os relatos também discorreram sobre outras temáticas, como: legislação (13); características do estudante com AH/SD (9); necessidades do professor (9); e indicação do estudante à Sala de Recursos, ou para avaliação para ratificar o diagnóstico de AH/SD ou ainda para a equipe gestora providenciar um trabalho conjunto (8). Considera-se que estratégias pedagógicas diversificadas, motivadoras, criativas, desafiadoras e instigantes são exigências mínimas para estudantes com AH/SD; porém, cabe ao(s) professor(es) avaliar e planejar atividades condizentes com as habilidades de cada aluno.

Palavras-chaves: Altas Habilidades. Superdotação. Estratégias pedagógicas.

EDUCATIONAL STRATEGIES FOR HIGH ABILITY/GIFTED STUDENTS: EDUCATORS' OPINIONS

ABSTRACT

The Brazilian legislation provides for the deepening and enrichment of curricular aspects for high ability/gifted students by means of supplemental challenges in general education classrooms, resource rooms or other spaces defined by the teaching systems. For this reason, the objective of this study was to verify the knowledge possessed by educators, participants of a *lato sensu* graduate course, named "Specialization course in Special Education in the area of High Abilities/Giftedness" in the blended mode, about pedagogical strategies for high ability/gifted students. The data collection took place in three classes of the referred course, during which participants watched two animations that presented situations in the school environment and were then invited to choose one of them to discuss what changes could occur in the animation, based on national and state policies. As an inclusion criterion, only the accounts that were about giftedness would be eligible to compose the sample. The data were analyzed according to Bardin's Content Analysis and the reports were quantified and distributed among non-mutually exclusive categories. The results showed that from the 33 participants who composed the sample, 21 (63.64%) discussed about pedagogical strategies as requested by the activity. The accounts also involved other themes, such as: Legislation (13); Characteristics of

the high ability/gifted student (9); Teacher's needs (9) and Student referral to the Resource Room, or to evaluation for the ratification of the diagnosis of giftedness or also to the administration staff so that they can devise some collaborative work (8). Diverse, motivating, creative, challenging and stimulating pedagogical strategies are considered the minimum requirements for students with high abilities; however, the teachers are supposed to evaluate each student's abilities and plan suitable activities.

Keywords: High Abilities. Giftedness. Pedagogical strategies.

L'OPINION DES PEDAGOGUES CONCERNANT LES STRATEGIE PEDAGOGIQUES DES ELEVES SURDOUES

RESUMÉ

La loi brésilienne prévoit l'approfondissement et l'enrichissement des aspects pédagogiques pour les étudiants surdoués très (AH/SD) par le biais de défis supplémentaires dans les écoles publiques, salles de ressources ou d'autres espaces définis par les systèmes éducatifs. Pour cette raison, le but de cette étude est de vérifier les connaissances des éducateurs qui participent à un cours de spécialisation *latu sensu* appelé "Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação" en semiprésentiel sur les stratégies d'enseignement pour les étudiants avec AH/SD. La collecte des données a eu lieu dans trois groupes de ce cours, donc, les participants ont assisté à deux animations qui leur avaient des situations dans l'environnement scolaire et doit choisir l'une pour discuter des changements pourraient se produire dans l'animation, légalement pris en charge par les politiques nationales et de l'État. Pour composer l'échantillon a été défini comme un critère d'inclusion que des rapports ont indiqué que la tematique du cours (HA/SD). Les données ont été analysées en fonction de l'analyse du contenu de Bardin des rapports chiffrés et répartis entre les catégories non mutuellement exclusives. Les résultats ont montré que des 33 participants de l'échantillon, 21 (63,64%) ont été signalés aux stratégies d'enseignement comme demandé les chefs de l'activité. Les rapports ont également parlé d'autres sujets tels que la législation (13); Caractéristiques des élèves avec HA/SD (9); besoins de l'enseignant (9); et la recommandation de l'utilisation à la salle des ressources de la part de l'étudiant ou pour l'évaluation pour confirmer le diagnostic de AH/SD ou à l'équipe de gestion qui réalise un travail commun (8). On considère que les stratégies d'enseignement diversifiés, motivation, créatif, stimulant et incite à la réflexion sont des exigences minimales pour les étudiants avec AH/SD; cependant, il est à l'enseignant (s) pour évaluer et planifier des activités compatibles avec les capacités de chaque élève.

Mots-clés: Très talentueux. Les élèves doués. Les stratégies d'enseignement.

INTRODUÇÃO

Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) são consideradas, de acordo com as crenças de grande parte da população, como geniais, precoces, sobrenaturais, capazes de saber muito sobre tudo etc. Nos primeiros estudos sobre o tema, o termo mais utilizado era "gênio", remetendo a uma extraordinária potência intelectual e baseando-se em resultados de testes de inteligência para obter tais avaliações.

Atualmente, estima-se que 3 a 5% da população apresenta potencial acima da média (GUENTHER, 2011). De acordo com a literatura, as pessoas com AH/SD são um grupo heterogêneo e possuem diferentes

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

habilidades e características, diferenciando-se umas das outras por suas motivações e formas de aprendizagem; por isto, as necessidades educacionais de cada uma também variam de um indivíduo para o outro (VIRGOLIN, 2007).

Tal constructo tem sido compreendido multidirecionalmente, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais, neuromotores e de personalidade aliados a influências do meio social, histórico e cultural, apresentando-se por meio de comportamentos únicos percebidos “[...] por distintas capacidades atuando de forma isolada ou conjunta, com variações nas expressões de capacidade, habilidade, atributo personalístico e nível superior de desempenho” (PEREIRA, 2014, p. 376).

Outra definição do tema pode ser encontrada no livro *Saberes e Práticas da Inclusão*:

De modo geral, a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação (BRASIL, 2006, p. 12).

É importante destacar que o termo atualmente consagrado no Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2014) é “Altas Habilidades ou Superdotação”. No entanto, essa terminologia não é aceita por toda a comunidade científica e, por tal motivo, o Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd) argumentou junto ao Ministério da Educação, que acatou a sugestão do Conselho mantendo a barra (Altas Habilidades/Superdotação), conforme disponível na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Além disso, Guenther e Rondini (2012) explicam:

[...] a confusão na terminologia brasileira parece ter-se iniciado pela inserção do prefixo super na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, que significam, literalmente, dotação (*gift*: prenda, presente; *ness*: essência, natureza) e dotado (tem dotação) [...]. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, capacidade elevada, a qual, mal traduzida para altas habilidades, perdeu a essência do conceito (GUENTHER; RONDINI, 2012, p. 248).

Algumas características que se pode observar nas crianças com AH/SD são: alto desempenho em uma ou várias áreas, fluência verbal e/ou vocabulário extenso, envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade em especial, desempenho elevado qualitativamente nas atividades escolares, curiosidade acentuada, facilidade para a aprendizagem, originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas, senso de humor, baixo limiar de frustração, senso crítico, defesa de suas ideias e ponto de vista, impaciência com atividades rotineiras e repetitivas,

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

perfeccionismo, dispersão ou desatenção, resistência em seguir regras, desenvolvimento superior atípico em relação a pessoas de igual faixa etária etc. (BRASIL, 2006). Renzulli (2014) aponta, ainda, que crianças com tais características necessitam de uma variedade de oportunidades educacionais, recursos e encorajamento, além dos que são normalmente providos por programas regulares de instrução.

Segundo Gama (2006), o primeiro país a ter um programa para estudantes “mais capazes” foi uma universidade do Canadá, em 1936. Nos anos 1970, a Coréia já oferecia programas de enriquecimento extracurricular e competições de matemática e ciências para os estudantes de Ensino Médio.

Em relação ao nosso país, nas últimas décadas, tem sido crescente o interesse por crianças com AH/SD, suscitando o interesse de novos pesquisadores (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010), no entanto, a educação dessas crianças “pode ser caracterizada pelo contraste entre a continuidade e a descontinuidade de iniciativas governamentais e não governamentais desde 1924” (DELOU, 2007, p. 27). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases foi a primeira referência legal em âmbito nacional a respeito do tema. Em seu artigo 59, apontava a aceleração para alunos com AH/SD, considerando-os também público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996).

Em 2001, de acordo com o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), para que houvesse aceleração a fim de atender às necessidades educacionais de alunos com AH/SD era preciso haver avaliação pedagógica e psicológica desses alunos e a matrícula deveria ser realizada em série compatível com seu desempenho escolar e sua maturidade socioemocional (BRASIL, 2001a).

Nesse mesmo ano, o CNE/CEB deliberou que o sistema de ensino tinha como dever “prever e prover [...] o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares”, por meio de “[...] desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão em menor tempo” (BRASIL, 2001b, Art. 8º, item IX).

A legislação do estado de São Paulo já havia se antecipado à nacional por meio da Indicação CEE nº 12 de 15 de dezembro de 1999, que preconizava “[...] o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares de forma a desenvolver suas potencialidades criativas, ou ter a oportunidade de aceleração curricular” (SÃO PAULO, 1999, p. 3). Em 2007, fixou-se o aprofundamento e/ou enriquecimento curriculares por meio da Deliberação CEE nº 68/2007, visando-se desenvolver as potencialidades dos alunos com AH/SD, que poderia “contar com o apoio das instituições, órgãos públicos e a colaboração das entidades privadas” (SÃO PAULO/CEE, 2007, Art. 5º).

Há um avanço ao disposto na LDB de 1996, em relação ao processo de aceleração dos alunos com AH/SD, com a Resolução SE nº 81, de 2012, pois o enriquecimento curricular passou a ser possível em instituição de ensino superior e em institutos voltados ao desenvolvimento e à promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. De acordo com o Art. 5º, pais ou responsáveis, assim como o aluno maior de idade, podem solicitar a aceleração desde que apresentem um atestado de avaliação psicológica

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

comprovando que “[...] além das altas habilidades/superdotação, o aluno possui maturidade emocional compatível com a faixa etária da idade ou do ano/série escolar inicialmente indicado” e ainda o parecer pedagógico que “atesta o esgotamento e a ineficácia das oportunidades de enriquecimento curricular já vivenciadas pelo aluno” (SÃO PAULO, 2012, Art. 4º).

Em relação ao enriquecimento curricular, Renzulli e Reis (1997) descrevem três tipos de atividades (I, II e III) que podem ser seguidas. Há também atividades do tipo IV, que surgiram a partir da observação da prática pedagógica no Brasil (FREITAS; PEREZ, 2012).

As atividades de tipo I são exploratórias, gerais e propositadamente elaboradas para expor os alunos a uma variedade de tópicos, disciplinas, eventos, palestras, excursões etc., possibilitando a identificação de alunos e enriquecendo suas experiências de vida. Elas representam o “quê” e muitas vezes não fazem parte do currículo. Por meio delas, programa-se as atividades do tipo II, que representam o “como”, por exemplo, treinamentos em grupos, cursos, oficinas etc. São métodos e materiais propositadamente elaborados e oferecidos a todos os alunos a fim de promover processos de pensamento e sentimento, bem como desenvolver pensamento criativo e crítico, resolução de problemas, processos afetivos e habilidades de comunicação escrita (RENZULLI; REIS, 1997).

O “fazer” é parte das atividades de tipo III, as quais são investigativas e artísticas. Têm como foco estudantes ou grupos que visam desenvolvê-las em nível avançado (RENZULLI; REIS, 1997). Exemplos dessas atividades são: feira de ciências, peça teatral, projetos comunitários etc. Esse tipo de atividade tem como objetivo oferecer, aos estudantes, oportunidades de aplicarem suas criações artísticas, adquirir nível avançado de conhecimento e metodologia, desenvolver produtos autênticos e criatividade, tomar decisões, autoavaliar-se etc. (PÉREZ; FREITAS, 2015).

Há ainda as atividades de tipo IV, denominadas “fazer mais”, pois estão em nível profissional especializado, no qual se amadurecem pesquisas, compartilhando resultados com a comunidade ou desenvolvendo produtos mais avançados. Como exemplos de tais atividades, pode-se citar: palestra em congresso, criação de um produto comercializado, apresentação de uma peça em um teatro, atleta selecionado para representar seu país, composição musical, publicação de um livro etc. (PÉREZ; FREITAS, 2015).

É interessante destacar que as atividades de tipo I e II costumam interessar à maioria dos alunos, no entanto, poucos deles permanecem por muito tempo ou terminam as de tipo III e IV, dentre esses poucos, normalmente estão os alunos com AH/SD. Muitas vezes, as atividades de enriquecimento extracurricular citadas acontecem na própria escola, em salas de recursos para alunos com AH/SD, centros de atendimentos ou parcerias com universidades por exemplo. Elas estão previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998) e vêm sendo amplamente utilizadas no trabalho com crianças com deficiências (PÉREZ; FREITAS, 2015).

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares, Estratégias para a Educação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais* (BRASIL, 1998), há três níveis de adaptações

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

curriculares: em âmbito do projeto pedagógico (medidas de ajustamento no currículo geral visando à flexibilização do currículo a fim de atender às necessidades especiais de alguns alunos), no currículo desenvolvido em sala de aula e em nível individual (a partir de mudanças significativas ou em objetivos, conteúdos, avaliações, procedimentos didáticos, atividades etc.) (FREITAS; PEREZ, 2012).

Nesse sentido, avaliando o papel da educação para alunos com AH/SD no século XXI, Renzulli (2012) postula que é de comum acordo que os objetivos devem se pautar no desenvolvimento de talentos, na maximização das oportunidades de autorrealização dos jovens, no aumento de pessoas capazes de resolver problemas criativos e produzirem conhecimento para a sociedade; por isto, aponta que pareceria sábio que programas e serviços ampliassem a capacidade criativa dos estudantes, não apenas a aquisição de conteúdo. No entanto, alguns entraves ainda são encontrados, como a “cultura da seriação” e do agrupamento por idade e série; por esta razão, é necessário haver “[...] uma mudança de postura dos gestores educacionais e, conseqüentemente, reorganização do sistema escolar para garantir aos educandos potencialmente superiores resposta educativa às suas necessidades” (RANGNI; COSTA, 2014, p. 734).

Outro ponto importante levantado por Nakano e Siqueira (2012) a partir da análise das publicações periódicas brasileiras é que as diferenças entre definições e conceitos fazem com que indivíduos sejam classificados dentro de alguns modelos, mas não em outros, gerando resultados contraditórios que acabam justificando a inexistência de atendimento diferenciado aos alunos com AH/SD e contrariando a Lei de Diretrizes e Bases. Guenther e Rondini (2012), ao analisar uma amostra composta por 80 educadores e 107 professores, verificaram que a dificuldade de compreensão da terminologia também dificulta o planejamento educacional.

Destaca-se, ainda, que além da padronização da terminologia, maior atenção no planejamento educacional aos alunos com AH/SD é necessária, visto que “Qualquer medida de aceleração escolar deve ser compatibilizada com medidas suplementares de enriquecimento que respondam a necessidades específicas daquele aluno, como indivíduo” (GUENTHER, 2009, p. 295). Para tanto, a “[...] formação docente se faz necessária, contudo, não suficiente, pois existe ainda a demanda por um olhar atento, que leve o professor a conhecer seu aluno, considerar seu contexto e livrar-se das imagens estereotipadas” (MARTINS; CHACON, 2012, p. 10).

A partir de tal temática, o objetivo deste estudo foi verificar o conhecimento de educadores, participantes de um curso lato sensu denominado “Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação” na modalidade semipresencial, sobre estratégias pedagógicas para estudantes com tais características.

MÉTODO

A coleta de dados ocorreu em três turmas do curso “Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação”, curso na modalidade semipresencial oferecido, por meio de um convênio

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

estabelecido entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP), pelo programa Rede São Paulo de Formação Docente (Redefor) com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)¹.

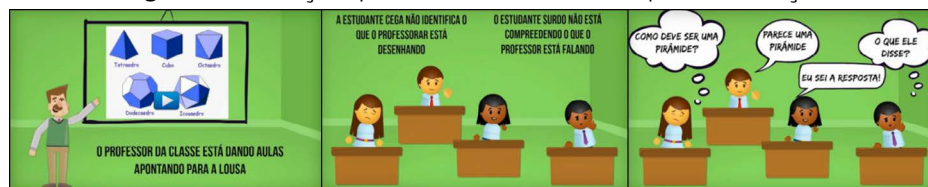
O curso na área de AH/SD compõe um total de 6 cursos de especialização em Educação Especial (Deficiência Auditiva/Surdez, Visual, Intelectual, Física, Transtornos Globais do Desenvolvimento e AH/SD), que objetivam a formação continuada dos professores da rede pública estadual. Cada curso tem carga horária de 686 horas, distribuídas entre atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – Moodle Unesp, estágio, encontros presenciais, além de provas e a realização de um Trabalho Acadêmico.

O curso é dividido em 3 módulos, sendo o Módulo 1 comum a todos os cursos, denominado “tronco comum”, e os módulos 2 e 3, com disciplinas específicas da área dos cursos. A coleta ocorreu na disciplina de tronco comum “Políticas Públicas: Educação Especial e Inclusiva”, com carga horária de 30h, em que os conteúdos abordaram aspectos relativos à inclusão de modo amplo, sem especificidades quanto às 6 áreas dos cursos de Educação Especial. Portanto, os cursistas ainda não tinham conhecimento sobre estratégias pedagógicas inclusivas para o estudante com AH/SD. Na atividade proposta, os cursistas, participantes deste estudo, assistiram a duas animações² que apresentavam situações no ambiente escolar e tinham como objetivo escolher uma delas e discutir quais mudanças poderiam ocorrer na animação, amparados legalmente pelas políticas nacional e estadual. As animações foram elaboradas para estudantes com Deficiência Visual e Auditiva; porém, a reflexão do cursista após assisti-las deveria relacionar-se à área de seu curso, ou seja, AH/SD.

Resumidamente, as animações referem-se a:

Primeira situação – A situação apresentada no vídeo (de dois minutos e 29 segundos) é a de um professor apontando para uma lousa durante sua aula sobre sólidos geométricos. A sala de aula do vídeo possui quatro alunos, entre os quais há uma aluna cega (que não pode identificar as imagens apresentadas) e um estudante surdo (incapaz de compreender o que está sendo dito pelo professor). Ao final da situação, há um questionamento sobre como professores, amparados legalmente pela legislação, poderiam mudar a situação apresentada. A Figura 1 resume a primeira animação.

Figura 1 – Animação apresentada aos cursistas na primeira situação



Fonte: Unesp (2014).

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

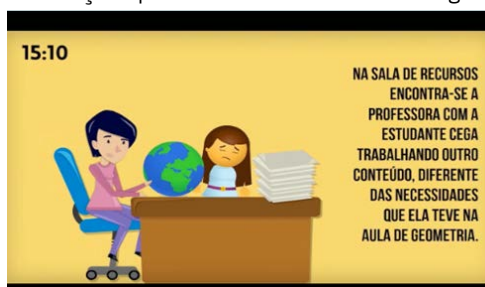
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

1. Todas as pesquisas elaboradas no Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva foram aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE) da FCT – Unesp, campus de Presidente Prudente sob o nº 26341614.3.0000.5402.

2. Vídeos das situações 1 e 2 estão disponíveis em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155262>>.

Segunda situação – A animação em vídeo (de dois minutos e 45 segundos) possui a mesma situação e as mesmas animações do primeiro; porém, o que a diferencia é que, a um minuto e quatro segundos, uma cena é acrescentada, na qual aparece a professora da sala de recursos trabalhando com a estudante cega um conteúdo diferente daquele que a estudante apresentou necessidades em sala de aula comum. A Figura 2 apresenta um quadro com a situação.

Figura 2 – Animação apresentada aos cursistas na segunda situação



Fonte: Unesp (2014).

Os participantes deste estudo são professores ou gestores que cursaram a “Especialização em Educação Especial na área de Altas Habilidades/Superdotação”, como já citado anteriormente, e realizaram uma atividade no AVA-Unesp. Para compor a amostra, foi estabelecido como critério de inclusão somente os relatos que se reportaram à área do curso (AH/SD). No Quadro 1 consta a caracterização da amostra.

Quadro 1 – Caracterização dos participantes

Turma	Qde de cursista matriculados	Qde de cursistas que realizaram a atividade	Qde de cursistas que compuseram a amostra
1	34	32	14
2	33	31	11
3	32	32	8
Total	99	95	33

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a análise, os dados foram agrupados em planilhas contendo o nome do participante e sua resposta, totalizando 128 páginas de texto digitado em Word, fonte Times New Roman, tamanho 12. Os dados foram analisados conforme Análise de Conteúdo de Bardin, assim, foi realizada a pré-análise visando selecionar os relatos que reportaram a discussão à área específica do curso, conforme o critério de inclusão estabelecido.

Após, foram realizadas leituras flutuantes e exaustivas das respostas dos participantes, visando apreender as pré-categorias, que foram grifadas com cores diferentes conforme a similaridade do conteúdo. Posteriormente, foram aglutinadas as narrativas por similaridade, e, por fim, foram criadas as categorias para a análise. Ressalta-se que os relatos foram quantificados e distribuídos entre categorias não mutuamente exclusivas, uma vez que cada participante pôde discorrer com liberdade sobre o tema, arguindo sobre diversificados assuntos. Nos resultados, serão apresentadas

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

todas as categorias elencadas, porém, serão discutidos os dados somente da categoria que se refere às estratégias pedagógicas, conforme o objetivo deste estudo.

RESULTADOS

O Quadro 2 apresenta as categorias levantadas por meio da análise de conteúdo, bem como a quantidade de relatos (n) de cada uma delas, e a distribuição entre a situação 1 e 2 conforme a escolha do participante por cada situação apresentada nas animações, discutindo-se apenas os dados da primeira categoria, conforme o objetivo deste estudo.

Quadro 1 – Categorias de análise

Categorias	n	Situação 1	Situação 2
1 Estratégias pedagógicas propostas	21	16	5
2 Legislação	11	8	3
3 Críticas a legislação	2	-	2
4 Características do estudante com AH/SD	9	5	4
5 Necessidades do professor	9	6	3
6 Indicação para a Sala de Recursos ou para diagnóstico ou para equipe gestora planejar um trabalho conjunto	8	4	4
7 Postura do professor da Sala Comum	6	4	2
8 Postura do professor Sala de Recursos e Sala Comum	4	1	3
9 Postura do professor SR	3	1	2
10 Não há recursos na escola + desconheço SR para AH/SD + não sei o que fazer	7	2	5

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É interessante notar que, dos 95 cursistas que realizam a atividade proposta, apenas 21 se reportaram à área do curso, ou seja, à área das AH/SD, o que pode decorrer do fato da comanda não ter sido suficientemente clara ou ainda ao fato dos cursistas não terem conhecimento sobre a escolarização do estudante com AH/SD, conteúdo que seria estudado somente no tronco específico.

Além disso, nota-se que dos 33 participantes que compuseram a amostra (Quadro 1), 21 (63,64%) se reportaram às estratégias pedagógicas conforme solicitava a comanda da atividade. De modo geral, os relatos discorreram sobre outras temáticas, conforme apresentado no Quadro 2, com especial enfoque para a Legislação (13), para as Características do estudante com AH/SD (9), para as Necessidades do professor (9) e para a Indicação do estudante à Sala de Recursos, ou para avaliação para ratificar o diagnóstico de AH/SD ou ainda para a equipe gestora providenciar um trabalho conjunto (8).

Na categoria **estratégias pedagógicas propostas**, observa-se que os relatos apontaram para estratégias pedagógicas que enfocam: atividades desafiadoras (7), motivadoras (2), diferenciadas (2) e criativas (1); pesquisas (5); trabalho em grupo (3); monitoria (3); leitura de textos ou livros para aprofundar o tema (2); construção de formas geométricas (2); uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (1); a participação em olimpíadas e competições (1). Ainda existiram relatos que descreveram o aprofundamento e o enriquecimento curricular (3), mas sem especificar nenhum um tipo de atividade.

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

DISCUSSÃO

A Resolução SE-61, de 11/11/2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino de São Paulo, em seu artigo 2º, assegura a todos os alunos público-alvo da Educação Especial o direito à matrícula em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Médio, de qualquer modalidade de ensino, bem como:

1º – Aos alunos, público-alvo da Educação Especial, já matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado o Atendimento Pedagógico Especializado – APE, com condições de acesso e apoio à aprendizagem, bem como à sua continuidade.

2º – Os alunos, a que se refere o parágrafo 1º deste artigo, serão encaminhados para o Atendimento Pedagógico Especializado – APE adequado a suas deficiências, ou aos transtornos globais do desenvolvimento, ou, ainda, às altas habilidades/superdotação que apresentem, após avaliação pedagógica, a ser disciplinada em regulamento específico (SÃO PAULO, 2014).

Os estudantes com AH/SD não são atendidos necessariamente na sala de recursos, uma vez que sua(s) habilidade(s) pode(m) se sobressair ao que uma sala pode lhe oferecer, portanto, o foco deve ser nas estratégias pedagógicas, independentemente do espaço físico a ser utilizado.

O atendimento pedagógico previsto para tais estudantes refere-se à aceleração de série e ao enriquecimento ou aprofundamento curricular. A aceleração de série pode ocorrer até dois anos acima da série atual, ou seja, se o estudante estiver matriculado no 6º ano do ensino fundamental, ele poder ser acelerado até o 8º ano, para tanto, é preciso avaliar os benefícios desse procedimento, uma vez que esse aluno frequentará uma turma com idade mais amadurecida que ele. Por tal razão, uma avaliação psicológica para atestar sua maturidade emocional é necessária.

Em relação ao enriquecimento ou aprofundamento curricular, existem os enriquecimentos intracurricular e extracurricular. Pérez e Freitas (2012) apresentam um modelo de enriquecimento curricular denominado Modelo de Atendimento Educacional Especializado (MAEE) para as AH/SD, em que adaptaram do Modelo de Enriquecimento Triádico ou Modelo de Ensino/Aprendizagem de Enriquecimento de Renzulli e Reis (1997), no qual o enriquecimento intra e extracurricular estão previstos.

O enriquecimento intracurricular é composto por estratégias desenvolvidas em sala de aula “pelo professor regente ou pelo professor das diferentes disciplinas na sala de aula comum” (PÉREZ; FREITAS, 2015, p.10), e são caracterizadas como:

[...] pesquisas (individuais ou em pequenos grupos); tarefas diferenciadas; projetos individuais; monitorias; tutorias, mentorias e as três técnicas de modificação do currículo propostas por Renzulli e Reis (1997) – a compactação curricular, a análise e eliminação de conteúdos repetitivos

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

As estratégias pedagógicas apontadas pelos participantes deste estudo retratam em sua maioria atividades de enriquecimento intracurricular, que, como características almeja-se que sejam desafiadoras (7), motivadoras (2), diferenciadas (2) e criativas (1). As pesquisas (5), os trabalhos em grupo (3) e leitura de textos ou livros para aprofundar o tema (2) são estratégias pedagógicas que podem ser desenvolvidas no enriquecimento intracurricular.

Já as estratégias: construção de formas geométricas (2); uso das tecnologias digitais de informação e comunicação; e participação em olimpíadas e competições (1) referem-se, segundo o MAEE, a estratégias extracurriculares dos tipos I e IV. Tais estratégias são denominadas de “Atividades exploratórias gerais” – tipo I; “Atividades de treinamento em grupo” – tipo II; “Investigações de problemas reais individuais ou em pequenos grupos” – tipo III; e, “Pesquisas e produtos reais individuais ou em pequenos grupos” – tipo IV.

Quando os participantes relatam a estratégia “uso de tecnologias de informação e comunicação” pode referir-se a atividades do tipo III, visto que o aluno busca aprofundar-se em determinada temática, o que poderá levar à elaboração de produtos, como por exemplo, a “construção de formas geométricas”, caracterizando-se como tipo IV, uma vez que o aluno amplia seus estudos e pesquisas e desenvolve algo específico, criativo, autêntico. A “participação em olimpíadas e competições” também se caracteriza como atividade do tipo IV, uma vez que o aluno enriqueceu seu currículo e foi selecionado para representar a escola ou município em determinada competição.

Observa-se que as atividades de enriquecimento do MAEE, seja intra ou extracurricular, perpassam a linearidade, são interdisciplinares e sua caracterização depende do planejamento das estratégias, se estão ou não previstas no currículo escolar ou da série.

CONSIDERAÇÕES

A área das AH/SD tem se desenvolvido, especialmente após a legislação agregar estudantes com AH/SD como PAEE, garantindo os direitos desses alunos, os quais, como qualquer outro PAEE, têm necessidades educacionais específicas conforme suas habilidades.

Essas habilidades não podem se perder durante o processo de escolarização, ao contrário, devem ser enriquecidas, potencializadas, favorecendo ao aluno, mas também ao desenvolvimento do país.

Estratégias pedagógicas diversificadas, motivadoras, criativas, desafiadoras e instigantes são exigências mínimas para estudantes com AH/SD; porém, cabe ao(s) professor (es) avaliar e planejar atividades condizentes com as habilidades de cada aluno; por este motivo, parceria e colaboração são necessárias para atingir os objetivos.

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

REFERÊNCIAS

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 301-309, jul./dez. 2010.

BRASIL. **Lei Federal n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 2 mar. 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2015.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer normativo n. 17, de 03 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvania Figueiredo Gouvêa. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ago. 2001(a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001(b)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

BRASIL/MEC/SEESP. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e Práticas da Inclusão).

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação**: atendimento especializado. 2. ed. Marília: ABPEE, 2012.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de Superdotados**: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: Ed. UFLA, 2011.

_____. Aceleração, ritmo de produção e trajetória escolar: desenvolvendo o talento acadêmico. **Revista Educação Especial**, 22(35), Santa Maria, p. 281-298, set./dez. 2009.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, 28(1), Belo Horizonte, p.237-266, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a11v28n1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. **Identificação de características de altas habilidades/superdotação apresentadas por alunos matriculados em escolas de ensino regular**. In: IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa da Região Sul, 2012.

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista Educação Especial**, 25(43), Santa Maria, p. 249-266, mai./ago. 2012.

PEREIRA, V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 373-388.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **A Escolarização do Estudante com Altas Habilidades ou Superdotação**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2015. [Trata-se de texto para a disciplina 12 do curso de Especialização em Educação Especial na área das Altas Habilidades/Superdotação do Programa Rede São Paulo de Formação Docente].

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. Aceleração de educandos com potencial superior: onde estão as barreiras? **Revista Educação Pública Cuiabá**, 23(54), p. 725-738, set./dez. 2014.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A How-to guide for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas: Papyrus, 2014. p. 219-264.

_____. Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. **Gifted Child Quarterly**, 56(3), p. 150-159, 2012.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 68**, de 13 de junho de 2007. São Paulo, jun. 2007. Disponível em: <http://www.dersv.com/deliberacao_cee_77_08.htm>. Acesso em: 3 mar. 2015.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Indicação CEE nº 12/99**, de 15 de dezembro de 1999. Diário Oficial do Estado, São Paulo, SP, dez. 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0924-0931_c.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2015.

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE-81**, de 2012. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM>. Acesso em: 4 mar. 2015.

VIRGOLIN, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação – encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

VERÔNICA LIMA DOS REIS

TAIS CREMA REMOLI

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA
ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO: OPINIÃO DE EDUCADORES

MARIA ISABEL DE ARAÚJO

Prefeitura Municipal de Uberlândia, Minas Gerais.

PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp - Marília) e Professora de Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: prilacorrea@hotmail.com.

LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Professora de Educação Especial da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL (5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E ENCAMINHAMENTOS

RESUMO

As escolas de ensino regular devem identificar quem são os seus alunos com altas habilidades/superdotação. Este artigo objetiva identificar quais eram os alunos que se destacavam nas classes de 5º ao 9º ano de uma escola pública mineira, quais os seus indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e promover os encaminhamentos/atendimentos. Para isso foi utilizado alguns questionários elaborados por pesquisadores da área e a literatura referente ao conceito de inteligência e superdotação para análise dos dados. Foram encontrados 23 alunos que apresentaram Altas Habilidades/Superdotação em alguns dos indicadores, como, nas áreas lógico-matemática, linguagem, interpessoal e intrapessoal, existencialista e cenestésica. Como encaminhamentos foram propostos: a) realizar um trabalho junto aos familiares; b) observação dos alunos nas salas de aulas; c) atendimentos dos alunos pela equipe escolar; d) formação de grupo de estudo na escola.

Palavras-chaves: Educação Especial. Identificação. Altas habilidades/Superdotação.

STUDENTS WITH HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS IN BASIC EDUCATION (5TH TO 9TH GRADE) OF A PUBLIC SCHOOL IN MINAS GERAIS: IDENTIFICATION AND REFERRALS

ABSTRACT

General education schools must identify who their high ability/gifted students are. This article discusses the results of research which aimed to identify who were the students who excelled in the 5th to 9th grade classes of a public school in the state of Minas Gerais, which their High Abilities/Giftedness indicators were and to promote referrals/service. To accomplish the proposed goals, we used some questionnaires developed by researchers in the field as well as literature on the concept of intelligence and giftedness for data analysis. The results indicated that 23 students showed high abilities/giftedness in some of the indicators, in areas such as: logical-mathematical, linguistic, interpersonal and intrapersonal, existential and kinesthetic. As referrals the following actions were proposed: a) conduction of work in conjunction with the family; b) observation of students in the classroom; c) students' assistance by school staff; d) the creation of a study group in the school.

Keywords: Special education. Identification. High abilities/giftedness.

ÉTUDIANTS AVEC HAUTES COMPÉTENCES / SURDOUES DANS L'ÉCOLE PRIMAIRE (5 À 9 ANS) D'UN MINING SCOLAIRE PUBLIC: IDENTIFIER ET REFERENCES

RESUMÉ

Les écoles ordinaires devraient identifier qui sont leurs élèves avec une grande capacité/surdoués. Cet article vise à identifier quels sont les étudiants qui ont excellé dans le 5ème à des classes de 9e année de l'école publique de la région de Minas Gerais, les leurs indicateurs de la hautes compétences / surdoués et les indication d'attention a ces élèves surdoués. Pour cela, nous avons utilisé des questionnaires élaborés par des chercheurs du domaine et la littérature sur le concept de l'intelligence et de la douance pour l'analyse des données. Ils ont trouvé 23 étudiants qui

ont eu des étudiants surdoués dans certains des indicateurs, comme par exemple, les domaines mathématiques logiques, la langue, interpersonnels et intrapersonnels, existentialistes et cénesthésiques. Comme indication il ont proposés: a) réaliser des scéances de travail avec la famille; b) l'observation des élèves de la classe; c) l'aide aux élèves par le personnel de l'école; d) la formation du groupe d'étude dans l'école.

Mots-clés: Éducation spéciale. Identification. Haute capacité/surdoués.

INTRODUÇÃO

De acordo com a legislação vigente, os alunos público da Educação Especial são aqueles que possuem alguma deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011; 2008).

A indicação das necessidades dos alunos com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento tem ocorrido por meio de diagnósticos, observações e avaliações conjuntas entre diferentes profissionais, prática que não tem sido muito utilizada para com os alunos com altas habilidades/Superdotação-AH/SD.

Segundo Barreto e Mettrau (2011), o processo de indicação de alunos com AH/SD deve estar inserido no trabalho docente das escolas de ensino regular.

Concorda-se com Freitas e Pérez (2012, p. 11) que:

O conhecimento das potencialidades e das necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades/superdotação possibilita que se possa realizar a inclusão de maneira mais eficaz para estes alunos, permitindo-lhes avançar em seus conhecimentos, estimulando as suas potencialidades.

Nessa perspectiva, o processo atual de triagem para identificar as AH/SD se fundamenta numa visão mais ampla sobre a inteligência, incluindo vários indicadores, considerando entre eles os que se obtém por meio da observação e da dialogicidade entre todos os envolvidos no contexto vivencial do aluno.

Assim, para proceder à triagem e possível identificação no contexto desse trabalho, dois constructos teóricos foram fundamentais: Gardner (1995) e Renzulli (2004). Para esses autores é preciso articular uma investigação sistêmica que permita uma observação no âmbito da escola, da família e do aluno, de forma a considerar as diversas áreas de interesse e habilidades apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, e procurando atender a realidade de nosso país, utilizamos os indicadores de AH/SD apresentados por Freitas e Pérez (2012)¹ os quais apresentam alguns questionários de automeação e nomeação por colegas, professores e pais, que auxiliam o

1. Os instrumentos foram construídos com base nas teorias das inteligências múltiplas de Gardner (1983; 2000) e de Superdotação de Renzulli (1978; 1986).

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

trabalho de identificação dos possíveis alunos que se destacam no ensino regular e seus indicadores de Altas Habilidades/Superdotação.

Posteriormente a essa triagem, vislumbra-se realizar o acompanhamento do grupo de alunos com as características de AH/SD de forma a conhecer e compreender as habilidades específicas dos mesmos, visto que independente de apresentarem habilidades em uma mesma área de talento são diferentes/singulares em gênero, no modo como aprendem e lidam com o objeto de conhecimento e interesses pessoais (FLEIT, 2007). Sob essa perspectiva, bem como, pela complexa e heterogênea construção de um grupo de atendimento de alunos com AH/SD, temos como salutar o uso de atividades/desafios e instrumentos individuais. Esses servirão de caminhos para desenvolver os talentos bem como a sua intensidade e frequência e assim proceder à oferta de modalidades de atendimento.

Vale destacar que de acordo com Cupertino (2008), o aluno com AH/SD demanda formação diversa, que atenda e proporcione o aprimoramento de seu potencial:

Se a sensibilidade às diferentes inteligências ou estilos de aprendizagem se tornar parte dos modelos mentais construídos pelos novos professores, a próxima geração de instrutores provavelmente será muito mais capaz de atingir cada aluno de maneira mais direta e efetiva. (GARDNER 1995, p. 213).

Para isso as principais formas de atendimento para as AH/SD podem ser disponibilizadas por meio de práticas de agrupamentos, aceleração e programas de enriquecimento (ALENCAR; FLEITH, 2001; BRASIL, 2007; CHAGAS; PINTO; PEREIRA 2007; SABATELLA; CUPERTINO 2008; VIRGOLIM 2007). No caso em questão focamos no enriquecimento curricular, sempre articulado com a prática pedagógica geral do contexto escolar e do atendimento educacional especializado (AEE) (FREITAS, PÉREZ, 2012).

Vale ressaltar que, as atividades a serem desenvolvidas no/pelo AEE, visam o desenvolvimento do potencial, seja na própria escola, que é o meio em que esses alunos vivenciam e que possui um papel muito importante no desenvolvimento de talentos excepcionais, ou em parceria com a comunidade (WINNER, 1998). Ainda, ao levar em consideração os alunos que foram indicados com possíveis comportamentos de AH/SD e proporcionar o enriquecimento escolar, certamente todos os demais serão beneficiados com práticas e atividades criativas.

Sabe-se, portanto, que o papel do Atendimento Educacional Especializado para esses alunos é disponibilizar programas de enriquecimento curricular, que considerem as suas necessidades específicas, suas áreas de interesse e habilidades, articulados com a proposta pedagógica do ensino regular (FREITAS; PÉREZ, 2012).

OBJETIVO

Identificar os alunos que se destacavam nas classes de 5º ao 9º ano de uma escola pública mineira, quais os seus indicadores de Altas

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

Habilidades/Superdotação e promover os encaminhamentos/ atendimento os que foram identificados.

METODOLOGIA

O estudo apresentado foi dividido em cinco etapas: 1) escolha das turmas para serem aplicados os instrumentos de Freitas e Pérez (2012); 2) reunião junto à equipe da direção e professores para informação e esclarecimento sobre o que são altas habilidades e possíveis características de identificação; 3) entrega dos instrumentos utilizados para professores do 5º ao 9º anos e aplicação junto aos alunos; 4) análise dos resultados encontrados; 5) encaminhamentos dos resultados encontrados.

Na primeira etapa optou-se por desenvolver o estudo com alunos que se destacavam nas classes de 5º ao 9º ano. Os instrumentos de triagem elaborados por Freitas e Perez (2012) utilizados na segunda etapa foram: a) o LIVIAHSD (Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades Superdotação), que foi respondido pelos professores de cada disciplina de um mesmo ano de ensino; b) o LIVIAHSD-AA (Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades Superdotação – Área Artística), exclusivo para o professor de Educação Artística; c) o LIVIAHSD – ACC (Lista de Verificação de Indicadores de Altas Habilidades Superdotação – Área corporal), exclusivo para o professor de Educação Física; d) questionário para identificação de indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, respondido pelos alunos do 5º ao 9º ano.

Nesse estudo, optou-se por avaliar todos os alunos da sala, por isso os questionários foram aplicados em toda a turma:

Como não existe um perfil único do aluno com altas habilidades, é necessário diversificar os procedimentos de identificação e avaliação, e reconhecer que as necessidades destes alunos passam pelas áreas cognitiva, afetiva e social e que, portanto, devem ser levadas em conta também nas propostas educacionais. (DELPRETTO; NEGRINI; FREITAS, 2006, p. 4).

De acordo com os estudos e pesquisas sobre a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a pessoa com Altas Habilidades/Superdotação pode mostrar uma combinação de várias e diferentes inteligências. Assim, essa teoria foi utilizada como referência para análise dos resultados encontrados com os instrumentos utilizados. Os resultados foram analisados de acordo a literatura referente ao conceito de inteligência e superdotação (GARDNER, 1995; RENZULLI, 2004; PEREZ, 2002).

RESULTADOS

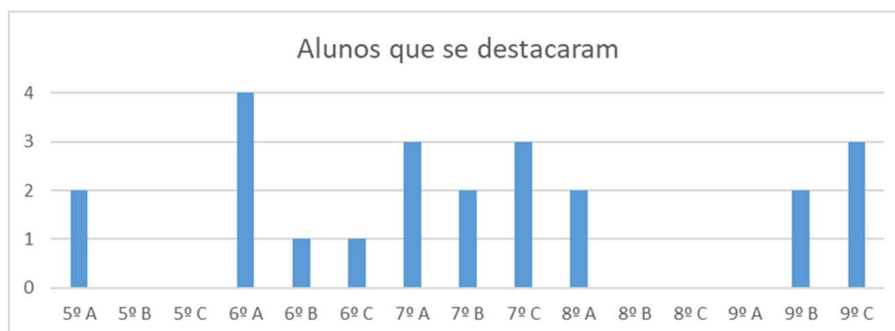
Os resultados encontrados foram divididos em duas partes, uma que se refere a identificação dos alunos e dos seus indicadores de Altas Habilidades/Superdotação e, outra, aos encaminhamentos para aqueles que foram identificados.

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

A quantidade de alunos identificados pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Quantidade de alunos identificados na pesquisa do 5º ao 9º ano

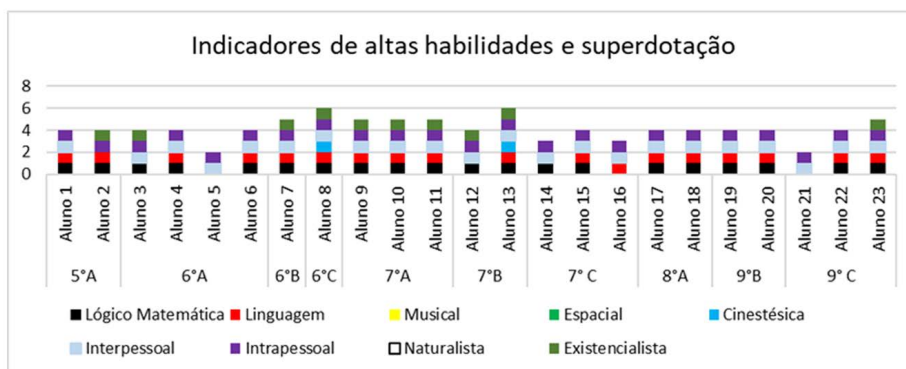


Nessa pesquisa foi constatado que dentre os 450 alunos matriculados do 5º ao 9º ano, 23 deles se destacaram em alguma área do saber ou fazer. A turma do 6º ano A foi a sala que mais possuía alunos que se destacaram (quatro alunos) e as dos 6º anos B e C, as salas que menos possuíam alunos (um aluno em cada sala). Nas turmas do 5º B, 5º C, 8º B, 8º C e 9º A não foram identificados nenhum aluno.

É necessário destacar que em cada turma pesquisada eram matriculados no máximo 30 alunos por sala e que cada ano de ensino é dividido em três turmas (A, B e C).

Abaixo podem ser visualizados os indicadores de Altas Habilidades/Superdotação de cada aluno identificado:

Figura 2 – Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação dos alunos que se destacaram



A Figura 2 reafirma o que a política já tem apontado, que os alunos com Altas Habilidades/Superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, de formas isoladas ou combinadas (BRASIL, 2011; 2008).

É necessário destacar que a maioria dos alunos apresentou como indicadores as inteligências lógico-matemática, linguagem, interpessoal e intrapessoal. Nenhum dos 23 alunos indicados apresentou como indicadores as inteligências musical, espacial, naturalista. Isso confirma o que

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

Renzulli (2004) argumentou com relação à dificuldade da escola em identificar talentos produtivo-criativos em áreas que não são muito valorizadas academicamente.

Os alunos 8 e 13 foram os que mais apresentaram indicadores de Altas Habilidades/Superdotação relacionadas a inteligência lógico-matemática, linguagem, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e existencialista.

ENCAMINHAMENTOS PROPOSTOS

A partir dos dados coletados e de acordo com a literatura referente ao tema (GARDNER, 1995; FLEITH; ALENCAR, 2007; RENZULLI, 2004; BRASIL, 2007; SABATELLA; CUPERTINO 2008,; FREITAS; PÉREZ, 2012; VIRGOLIM 2007) foram propostos como encaminhamentos: a) realizar um trabalho junto aos familiares dos alunos identificados; b) observação dos alunos identificados nas salas de aulas; c) atendimentos dos alunos pela equipe escolar; d) formação de grupo de estudo junto aos profissionais da escola para estudos, pesquisas e projetos referentes as AH/SD.

Trabalho junto aos familiares dos alunos identificados

O trabalho acontecerá primeiramente por meio de reuniões junto aos responsáveis para dialogar, apresentar os dados coletados e solicitar autorização para iniciar atividades de enriquecimento curricular, seja na escola ou em parcerias com a comunidade. Posteriormente, por se tratar de trabalho multidisciplinar, em que professores de várias áreas do conhecimento da escola podem estar envolvidos, pretende-se sugerir momentos de interlocução, vivências e experiências entre esses profissionais e os familiares dos alunos afim de problematizar, aconselhar e orientar os responsáveis. Esse encaminhamento é muito importante, pois possibilita que a escola aprofunde na história de vida do aluno, o que poderá ajudar na confirmação das características apontadas na pesquisa.

Observação dos alunos identificados nas salas de aulas

A observação dos alunos em sala de aula deve ocorrer de forma sistemática, visto que o processo de levantamento dos dados junto aos alunos e professores já revela um pouco de cada um. Para um melhor acompanhamento dos alunos indicados pretende-se realizar o assessoramento a classe comum, conforme preconiza o Decreto Nº 7.611 (BRASIL, 2011). Outra forma de acompanhar e coletar dados sobre as habilidades desses alunos é por meio do auxílio de estagiários. Sob orientação e supervisão da equipe de professores pretende-se que o estagiário observe, registre e relate os comportamentos apresentados pelos alunos, as suas formas de desenvolvimento e a aplicação dos seus talentos no cotidiano da sala regular. A intenção é que os dados coletados subsidiem a equipe multidisciplinar para discussão e análise das produções acadêmicas, espontâneas e do planejamento de ações junto às propostas de atendimento aos alunos identificados.

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

Atendimentos dos alunos pela equipe escolar

Os atendimentos devem acontecer por meio da organização de grupo de acompanhamento, a oferta do Atendimento Educacional Especializado e pela avaliação pedagógica e psicológica.

Tendo claras as áreas de interesse com base na característica de cada aluno, o encaminhamento seguinte é organizar grupos de acompanhamentos aos alunos identificados. Essa organização deve considerar as áreas das habilidades e escolhas de temas a serem investigados/pesquisados pelos alunos, focando a prática nas diversas áreas do conhecimento e inteligências apresentadas. Esse formato de organização dos grupos visa contribuir para o autoconhecimento do aluno e subsidiar as análises por parte dos professores que trabalhem com ele, pois proporciona a observação sistemática de cada comportamento, de produções naturais e orientação.

No contraturno em que o aluno se encontrar matriculado será necessário oferecer Atendimento Educacional Especializado para o trabalho de enriquecimento extracurricular. Nesse trabalho também devem ser consideradas as habilidades e interesses dos alunos, para que tenham oportunidade de aprimorar e ampliar seus conhecimentos. Lembrando que para o êxito do atendimento é primordial a sintonia de todos envolvidos no processo, bem como, adequar teoria/prática a realidade/contexto apresentado, ouvindo e agregando o que já existe de projetos e propostas pedagógicas na escola (SABATELA; CUPERTINO, 2007).

Assim, dependendo da habilidade a ser desenvolvida, cabe ao profissional do AEE buscar apoio e parceria junto a possíveis facilitadores: como psicólogos, professores do ensino regular de áreas específicas, pais, alunos, comunidade em geral, dentre outros. Estes profissionais, após analisar o perfil de interesses dos grupos poderão contribuir na organização de um cronograma de funcionamento dos grupos de enriquecimento:

[...] podem ser implementadas em salas de aula regular ou em salas especiais. Geralmente, estas atividades são implementadas individualmente, com cada aluno por meio do estudo independente, ou são organizadas em pequenos grupos de interesse nos quais são oportunizados minicursos e desenvolvimento de centros de interesses (MAIA-PINTO; FLEITH, 2004, p. 56-57).

Nesse momento, a ideia é que os possíveis facilitadores ajudem os alunos a delinear seu objeto de estudo e o caminho a ser percorrido de forma realista, clara e específica, para que as suas metas sejam estipuladas. Essas metas podem ser desenvolvidas na própria escola ou em outros locais pensados por toda a equipe que acompanha o aluno, como, por exemplo, em casa, clube, algum lugar determinado da comunidade (PURCELL; RENZULLI, 1998).

Os programas de enriquecimento envolvem a criação de oportunidades para trabalhos autônomos, verificações científicas nos campos do conhecimento de acordo com as capacidades, aptidões e interesses dos alunos, assim como, o estímulo ampliação e manifestação de talentos do pensamento criativo e produtivo (FREITAS; STOBAUS, 2014). De acordo

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

com Chaga, Maia e Pinto, Pereira (2007, p. 57) o enriquecimento curricular “valoriza a prática docente e as propostas pedagógicas em andamento na escola, integrando e expandindo os serviços educacionais”. Para Renzulli e Reis (2000), essa proposta se baseia em três níveis de atividades, como, por exemplo, Tipo I, II e III².

Concordando com Renzulli (2004) de que as atividades de enriquecimento demandam modificações no turno regular e no currículo, e que o conhecimento dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação dos alunos é de suma importância para os professores da classe comum. A socialização desses indicadores é necessário para que a equipe escolar pense nas estratégias de flexibilização curricular e isso não significa pensar em uma única forma de trabalho, pois:

O fato de alunos gostarem de música ou literatura não quer dizer que se tornarão músicos ou escritores. No entanto, esse interesse inicial pode servir de chamariz para a apresentação de uma atividade de exploração que vai enriquecer a vida e o conhecimento dos alunos (CHAGAS; MAIA E PINTO; PEREIRA2007, p. 59).

Ressalta-se que, os alunos com AH/SD nem sempre apresentam as mesmas habilidades e aptidões, nem todos têm o mesmo potencial e não necessitam apresentar todo o conjunto de características indicadoras das altas habilidades:

Modificações curriculares iniciais que, adotadas em sala de aula, permitem estratégias de flexibilização ou adaptação de rotinas, reestruturação de currículos, atividades pedagógicas diferenciadas e clima favorável à aprendizagem (FLEITH; ALENCAR, 2007, p. 164).

Formação de grupo de estudo

Para a materialização de um trabalho em equipe é necessário oferecer formação de grupo de estudo junto aos profissionais da escola para estudos, pesquisas e projetos referentes as AH/SD.

O objetivo dessa formação é acolher os profissionais e dar continuidade ao trabalho, por meio da ênfase em projetos que contemple as múltiplas inteligências e os comportamentos de AH/SD no currículo e ensino.

O espaço dessa formação destina-se a prática reflexiva dos saberes e fazeres dos professores, relatos do cotidiano, registros diários e práticas de enriquecimento, dentre outros, por meio de procedimentos de leituras, discussões relativas ao tema em questão e compartilhamento de ações:

Conhecer sobre criatividade, identificar a personalidade criativa, compreender a relevância do meio social e cultural para a expressão criativa não garante que o professor saiba

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

2. Ver anexo.

como promover criatividade em sala de aula. Este profissional deve se apropriar de estratégias, técnicas, metodologias e saberes específicos a respeito do fomento da criatividade e isto exige treino, estudo e supervisão. (PEREIRA, 2007, p. 28).

É indispensável que momentos de leitura, debates, estudos de caso e aprofundamento sobre os pilares de uma educação inclusiva sejam uma constante em uma instituição que se propõe a trabalhar para atender a todos e a cada um (HOTZ; LANGBECKER; SANTOS, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o levantamento de alunos que se destacavam nas classes de 5º ao 9º ano e os seus indicadores de Altas Habilidades/Superdotação é de suma importância para a escola, pois assim os profissionais da escola terão mais clareza sobre as reais capacidades de seus alunos e poderão sistematizar ações e propostas de estímulo ao potencial desses alunos.

Tendo em vista que os resultados encontrados e as sugestões, *a priori*, devem ser compreendidos como ponto de partida para outras investigações que necessitam ocorrer, como, por exemplo, avaliação dos indicadores de Altas Habilidades/Superdotação dos 23 alunos indicados por meio dos encaminhamentos previstos.

Nesse contexto, a escola objeto desse estudo precisa investir em ações educativas de enriquecimento curricular através da promoção de projetos interdisciplinares e interinstitucionais, para que os alunos indicados nessa pesquisa possam aperfeiçoar seus talentos e habilidades, assim como, especializar-se nos campos de saber/fazer que tenham maior habilidade e interesse.

Além disso, reforçamos a importância de ampliação da discussão do tema de Altas Habilidades/Superdotação no espaço escolar afim de que possamos dar visibilidade a um tema que ainda é pouco discutido.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados**: Determinantes, Educação e Ajustamento. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

BARRETO, C. M. P.; METTRAU, M. B. Altas Habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.17, n.3, 2011.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/SEESP, 2011.

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

CHAGAS, J. F.; PINTO, R. R. M.; PEREIRA, V. L. P. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais**

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

para alunos com altas habilidades/superdotação. v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. São Paulo: FDE, 2008.

DELPRETTO, B. M. L.; NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação como meio de valorização dos alunos com características de altas habilidades em Santa Maria/RS. 2006. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/A%20IDENTIFICA%C3%83+O%20COMO%20MEIO%20DE%20VALORIZA%C3%83+O%20DOS%20ALUNOS%20COM%20CA%C3%A0.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2016.

FLEITH, D. de S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/Superdotação.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas Habilidades – Orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N.; STOBÄUS, C. D. Olhando as altas habilidades/superdotação sob as lentes dos estudos curriculares. **Rev. Educ. Espec.** 24(41), Santa Maria, p. 483-500, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 12/05/2014.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. **Frames of mind:** the theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

_____. **Inteligência:** um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

HOTZ, E. R. T.; LANGBECKER, F. B.; SANTOS, N. N. M. **Enriquecimento curricular:** práticas educacionais para altas habilidades/superdotação. 2013. Disponível em: <<http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2013/03/ENRIQUECIMENTO-CURRICULAR-PR%C2%A6TICAS-EDUCACIONAIS-PARA-ALTAS-HABILIDADE-SSUPERDOTA%C3%87%C2%A60.pdf>>. Acesso em 19 de outubro de 2016.

MAIA-PINTO, R. R.; FLEITH, D. de S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, 2004.

PEREIRA, M. S. N. Estratégias de Promoção da Criatividade. In: FLEITH, D. S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** v. 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PÉREZ, S. G. P. B. Da transparência à consciência: uma evolução necessária para a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotados. In: SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DE PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTADOS, 1.; SEMINÁRIO DE INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO MERCADO DE TRABALHO, 2.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 6., setembro, 2002, Vitória/ES. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2002.

PURCELL, J. H.; RENZULLI, J. S. **Total talent portfolio**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, ano XXVII, n. 1, p. 75-121, jan./abr. 2004. [Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez].

RENZULLI, J.; REIS, S. The schoolwide enrichment model. In: HELLER, K. A. et al. (Orgs.). **International handbook of giftedness and talent**. 2 ed. Oxford: Elsevier Science. 2000.

SABATELLA, M. L; CUPERTINO, C. M. B. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com altas habilidades /superdotação. In: FLEITH, D.S. (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Vol. 1: Orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM, A. M. R. Enriquecimento Escolar em Salas de Aula Regular e de Recursos para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: uma perspectiva inclusiva. In: MEC. SEESP. **Ensaio pedagógico. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006. 146 p.

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

ANEXO I

MODELO DE ENRIQUECIMENTO ESCOLAR SEGUNDO RENZULLI & REIS (1997 /2000)

Enriquecimento do Tipo I	Enriquecimento do Tipo II	Enriquecimento do Tipo III
Este tipo de Enriquecimento se inicia na sala de aula regular e implica em atividades destinadas a todos os alunos da escola. Esta abordagem tem três importantes objetivos: (1) Dar oportunidade a todos os alunos de participar de alguma experiência de enriquecimento curricular que seja de seu real interesse, expondo os alunos a uma ampla variedade de procedimentos, tais como palestrantes convidados, excursões, demonstrações, desenvolvimento de centros de interesse e uso de diferentes e variados materiais audiovisuais; (2) enriquecer a vida dos alunos através de experiências que usualmente não fazem parte do currículo da escola regular; e	Pode ser aplicado nos contextos de sala de aula regular e de recursos, consiste de técnicas, materiais instrucionais e métodos designados a três grandes áreas, têm como objetivo: (1) desenvolver nos alunos as habilidades gerais de pensamento crítico, resolução de problemas e pensamento criativo; (2) desenvolver os processos afetivos, sociais e morais, tais como sentir, apreciar, valorizar, respeitar; (3) desenvolver uma grande variedade de aprendizagens específicas de “como fazer”, tais como tomar notas, entrevistar, classificar e analisar dados, tirar conclusões etc., necessárias ao processo científico;	São planejadas para o aluno que demonstra um grande interesse em estudar com maior profundidade uma área do conhecimento; que esteja pronto para dedicar grande parte do seu tempo para a aquisição de um conteúdo mais avançado; e que queira participar de um processo de treinamento mais complexo, no qual assume o papel de aprendiz em primeira-mão. Entre as metas das atividades de Enriquecimento de Tipo III, destacam-se a oportunidade para que o aluno possa: (a) aplicar seus interesses, conhecimentos, ideias criativas e motivação em um problema ou área de estudo de sua escolha;

**MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA**

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

<p>(3) estimular novos interesses que possam levar o aluno a aprofundá-los em atividades criativas e produtivas posteriores (Tipo III). É importante que o aluno tome conhecimento do modo como determinadas áreas são desenvolvidas, exploradas ou pesquisadas na vida real, o grau de envolvimento que se demanda do profissional no campo, as questões, problemas e particularidades da área etc., algumas das vantagens desta abordagem são:</p> <p>(a) Permitir que os alunos se engajem em níveis mais avançados de interesse em tópicos ou áreas de estudo que podem ser usados para atividades que envolvam maior criatividade, investigação e pesquisa;</p> <p>(b) Permitir a participação de pais, professores, professores-itinerantes, diretores e mesmo outros alunos de outras salas ou séries nestas atividades;</p> <p>(c) Diminuir a noção de elitismo que se agrega aos programas especiais para alunos com altas habilidades por meio da aplicação de certas atividades para todos os alunos, e não só para aqueles identificados como superdotados;</p> <p>(d) Possibilita-se a maior integração entre o programa regular e o programa de enriquecimento, com a participação de toda a Equipe de Enriquecimento; e como resultado, a escola se torna potencialmente um lugar inclusivo e mais estimulante e para todos.</p>	<p>(4) desenvolver habilidades avançadas para a aprendizagem de materiais de referência, tais como resumos, catálogos, registros, guias, programas de computador, Internet etc.; e</p> <p>(5) desenvolver habilidades de comunicação escrita, oral e visual, a fim de que a produção do aluno tenha maior impacto sobre determinadas audiências. O estudante é encorajado a, primeiro, dominar as ferramentas de que vai precisar para desenvolver atividades de Enriquecimento do Tipo III, dependendo do tipo de projeto do seu interesse; e, segundo, a utilizar seus conhecimentos para desenvolver com aproveitamento e produtividade as atividades de seu real interesse. Assim, o estudante que se interessou por plantas, após uma atividade de Tipo I, pode se engajar em leituras mais avançadas ou aprofundadas sobre Botânica; compilar, planejar e executar atividades como um cientista desta área; e aprender mais sobre os métodos de pesquisa característicos deste campo do conhecimento. Este processo é resultante dos interesses específicos do aluno com o tópico a ser pesquisado e, portanto, deve ser ensinado em conexão com a atividade de Tipo III escolhida.</p>	<p>(b) adquirir um conhecimento avançado a respeito do conteúdo e metodologia próprios a uma disciplina, área de expressão artística ou estudos interdisciplinares em particular;</p> <p>(c) desenvolver produtos autênticos, com o objetivo de produzir determinado impacto em uma audiência pré-selecionada;</p> <p>(d) desenvolver habilidades de planejamento, organização, utilização de recursos, gerenciamento de tempo, tomada de decisões e auto avaliação; e</p> <p>(e) desenvolver motivação/ envolvimento com a tarefa, autoconfiança e sentimentos de realização criativa, e habilidade de interagir efetivamente com outros alunos, professores e pessoas com níveis avançados de interesse e conhecimento em uma área comum de envolvimento.</p> <p>É importante ressaltar que a ênfase dada às experiências de tipo III muda da aprendizagem sobre determinado tópico para a aprendizagem do como se obtém, categoriza, analisa e avalia a informação em determinados campos; e envolve o uso de métodos autênticos de pesquisa em um determinado campo de estudo. Desta forma, o estudante pode ultrapassar o tradicional papel de reprodutor do conhecimento para assumir o papel de investigador em primeira-mão, absorvendo paulatinamente o papel de agentes de mudança, com impacto no mundo que os rodeia.</p>
---	---	---

Fonte: Virgolim (2006).

MARIA ISABEL DE ARAÚJO
PRISCILA MOREIRA CORRÊA-TELLES
LAVINE ROCHA CARDOSO FERREIRA

ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/
SUPERDOTAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL
(5º. AO 9º. ANO) DE UMA ESCOLA
PÚBLICA MINEIRA: IDENTIFICAÇÃO E
ENCAMINHAMENTOS

KAREN BENDELMAN

Magister en Psicología Educacional con énfasis en Altas Habilidades/Superdotación (UConn). Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay. Universidad de Montevideo, Uruguay. E-mail: *kbendelman@correo.um.edu.uy*.

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRERA

Doctora en Educación (PUC-RS), pós-doctorado en Educación (UFMS). Presidente da Comissão Técnica do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD/UDE), Montevideo. E-mail: *susanapb56@gmail.com*.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

RESUMEN

Este artículo discute las políticas públicas para Altas Habilidades/Superdotación en América Latina, presentando un análisis de algunos países desde el punto de vista de la legislación existente, la forma como esos dispositivos legales se implementan y los tipos de prácticas y estrategias educativas que se desarrollan en esos países. Se observa gran precariedad en el área, inclusive falta absoluta de legislación y problemas comunes a todas las naciones del estudio, tal como desconocimiento del tema de Altas Habilidades/Superdotación a nivel educativo y social, falta de implementación de las leyes y normativas, interlocución casi inexistente con otras esferas de políticas públicas y falta de formación docente para identificar a los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación y desarrollar estrategias pedagógicas adecuadas.

Palabras-clave: Altas Habilidades/Superdotación. Políticas públicas. Inclusión

HIGH ABILITIES/GIFTEDNESS: WHAT HAPPENS IN LATIN AMERICA?

ABSTRACT

This paper discusses public policies concerning High Abilities/Giftedness in Latin America, presenting an analysis of some countries, considering the existing laws, the way these legal devices are implemented, and the kind of educational practices and strategies developed in those countries. The research showed the immaturity of the field in Latin America, including the lack of laws and several problems common to all the nations which participated in the study, such as ignorance about the topic in both the general public and the educational systems level; lack of implementation of laws and regulations; virtually nonexistent interlocution with other spheres of public policies and lack of teachers' training to identify high ability/gifted students and develop suitable educational strategies.

Keywords: High abilities/giftedness. Public policies. Inclusion.

HAUTES CAPACITÉS/SURDOUANCE: QU'EST-CE QUI SE PASSE-T-IL EN AMÉRIQUE LATINE?

RESUMÉ

Cet article réfléchit sur les politiques publiques en faveur des étudiants très talentueux /surdouance en Amérique latine en analysant certains pays du point de vue de la législation en vigueur, la façon dont ces dispositions légales sont mises en œuvre et les types de pratiques et stratégies éducatives développées dans ces pays. Il y a une considérable précarité dans la région, y compris le manque absolu de la législation et des problèmes communs à toutes les nations de l'étude, tels que le thème du manque d'étudiants très surdouance dans le niveau éducatif et social, le manque d'application des lois et règlements, presque un dialogue inexistant avec d'autres domaines de politiques publiques et le manque de formation des enseignants pour identifier les élèves étant très talentueux /surdouance et élaborer des stratégies d'enseignement appropriées pour eux.

Mots-clés: Très talentueux/étudiants surdouance; politiques publiques et inclusion.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tuvo como objetivo hacer un análisis crítico de los avances (o no) en las políticas educativas públicas para estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación (AH/SD) en algunos países de América Latina. Contamos con aportes obtenidos en el año 2015 de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Uruguay. A este último le dedicaremos mayor destaque por ser la realidad en la cual actuamos.

El análisis tendrá como fundamento la concepción de inclusión, visto que todos estos países fueron signatarios de la Declaración de Salamanca en 1994 y ya deberían tener implementadas en sus sistemas educativos estructuras o, por lo menos, dispositivos que contemplen esta población que se estima entre el 7 y 10% en cualquier país.

INCLUSIÓN EDUCATIVA, DISEÑO UNIVERSAL Y DERECHOS HUMANOS

En general, América Latina ha adherido al paradigma inclusivo preponderante a partir de la década de 1980-1990, siguiendo las orientaciones emanadas de la Unesco, que define inclusión educativa como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (UNESCO, 2005, p. 13).

Sin embargo, observamos que la asociación entre educación inclusiva y atención a la discapacidad, con más o menos intensidad, es una constante en todos los países, tanto en las políticas públicas de educación especial como en la propia producción académica de las diferentes naciones. Algunos países han avanzado al introducir a los estudiantes con AH/SD en el público que debe ser atendido por la Educación Especial en los dispositivos legales, pero la tradición de atención de carácter fuertemente médica y segregadora tiende a hacer pesar la balanza totalmente hacia la discapacidad.

Aunque hace más de 20 años la Declaración de Salamanca, documento que resultó de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, realizada en dicha ciudad, del 7 al 10 de Junio de 1994 afirmaba que “cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” y que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994, p. viii), el propio texto de la Declaración le da absoluta prioridad a los estudiantes con discapacidad, reproduciendo la misma contradicción.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

Por un lado, el documento firmado por 92 países se muestra abarcativo, cuando define que:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas (UNESCO, 1994, p. 6).

Sin embargo, a lo largo de sus 49 páginas, menciona a los niños “dotados” una sola vez, mientras que entre las 45 veces que menciona la discapacidad o sus derivados, tiende a considerarla como la única necesidad educativa especial, por ejemplo, al recomendarle a todos los gobiernos que fomenten y faciliten “[...] la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a las alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” (UNESCO, 1994, p. ix), o al ejemplificar el derecho a la educación establecido por la Declaración de Derechos Humanos y ratificado por la Declaración Mundial de Educación para Todos, afirmando que “[...] toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto” (UNESCO, 1994, p. 5). Es decir, a pesar de entender que los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación son alumnos con necesidades educativas especiales, todas las medidas, sugerencias de estrategias y orientaciones están referidas a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Eso ha llevado a que los legisladores, al crear dispositivos legales; los investigadores, cuando escriben sobre inclusión y Educación Especial; los gestores y educadores, cuando piensan, proponen o desarrollan estrategias educativas “inclusivas” y los formadores de opinión asocian las necesidades educativas especiales directa y exclusivamente a las personas con discapacidad, dejando de lado otro amplio espectro de estudiantes que también deben ser atendidos por la Educación Especial, entre ellos, los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación.

Un concepto que está llegando a la Educación desde el llamado *Marketing* inclusivo es el de “diseño universal”, que tiene el objetivo de fabricar productos y entornos que tengan carácter de accesibilidad para el mayor número posible de personas. Hablamos de la accesibilidad que debe eliminar la barrera arquitectónica y de comunicación, que afectan a las personas con discapacidad primordialmente, pero también debemos recordar las barreras actitudinales y económicas, que son las que impactan mayormente a las personas con AH/SD. Los mitos equivocados y las creencias erróneas, el hostigamiento, el propio desconocimiento sobre las AH/SD, la falta de recursos económicos de la mayoría de las familias de estudiantes con AH/SD y la falta de oportunidades para el desarrollo de su potencial, así como la no extensión de medidas de equidad otorgadas a las

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

familias de personas con discapacidad, como la gratuidad del transporte, becas y beneficios sociales, son ejemplos de esas barreras.

Además, tal vez deberíamos pensar en la accesibilidad cuando pretendemos eliminar lo que podríamos llamar barreras curriculares. En ese sentido, en la educación, el diseño universal de aprendizaje (o para el aprendizaje) – DUA – es una manera de facilitar la accesibilidad curricular, proponiendo una aproximación que trata de minimizar las barreras de acceso al currículo, buscando el éxito de todos los estudiantes. El DUA es una estructura orientadora de las prácticas educativas que involucra la flexibilidad en la forma de presentar la información, en las formas de acción y expresión – como los estudiantes responden o demuestran sus conocimientos o habilidades y en las formas como ellos se comprometen o se motivan en el aprendizaje. La intención es ofrecer estrategias, desafíos, apoyos y espacios adecuados, manteniendo expectativas elevadas para todos los alumnos ya que “[...] los estudiantes que se encuentran ‘en las extremidades’, como los estudiantes que son superdotados y talentosos o tienen discapacidades son particularmente vulnerables” (NCUDL, 2016). Aunque su definición original entendía a los estudiantes con AH/SD naturalmente vulnerables, lo mismo no ocurre en los sucesivos desarrollos del diseño universal para el aprendizaje, que se vienen pensando como forma de atender “las diferencias” – éstas entendidas como discapacidades. Eso ocurre porque el concepto de accesibilidad y el de vulnerabilidad están fuertemente vinculados a la discapacidad.

En 1948, la ONU proclamaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos como una norma a ser alcanzada por todos los pueblos y naciones del mundo. El documento, elaborado por representantes de todos los países, establecía los derechos fundamentales y esenciales que deben ser protegidos por ley: a la vida, a la libertad y a la seguridad personal; a la igualdad ante la ley; a la nacionalidad; a la propiedad; a la libertad de pensamiento y de religión; al trabajo y a una remuneración justa; al esparcimiento y al reposo; a la salud, a la vivienda, a la alimentación y al vestuario; a la cultura, a las artes y a las ciencias, así como el derecho a una identidad y a la educación “[...] sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición” (UNESCO, 1948, p. 3).

Entre otros tratados y documentos internacionales, la Declaración generó la Convención sobre los Derechos del Niño, firmada en 1989. El Artículo 8 de la Declaración determina el compromiso de respetar el derecho del niño de preservar su identidad y ofrecerle atención especial y que, “[...] cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad” (UNESCO, 1990, p. 3).

La discriminación, el desconocimiento y la desinformación sobre las personas con altas habilidades/superdotación (PAH/SD) son tan grandes en la sociedad que hacen que el simple reconocimiento de esa faceta de su identidad sea un factor de temor, vergüenza e incluso de rechazo hasta por ellos mismos. Una vez identificadas, o inclusive cuando se autoidentifican,

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

las PAH/SD se convierten en seres incompletos, con una parte de su identidad en suspenso, oculta, arrinconada, sin tener el derecho a una identidad que, siendo diferente, no deja de ser humana, sin tener el derecho de ser. Esa identidad – derecho humano fundamental y esencial – todavía se está por respetar y es un derecho permanentemente usurpado, violado.

El artículo XXVI de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (UNESCO, 1948), dice que todo ser humano tiene derecho a la educación y que la educación será orientada hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana. El desarrollo pleno de las potencialidades y el respeto a las diferencias son derechos inscritos en todos los documentos internacionales que se ocupan de la Educación.

La Declaración de Salamanca (1994) insta a todos los gobiernos a otorgar la mayor prioridad, tanto política como presupuestal, a la mejora de los sistemas educativos, de modo que todas las escuelas incluyan a “todos los niños, independientemente de sus diferencias o dificultades individuales” sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras (UNESCO, 1994, p. 8).

Siendo el derecho a la Educación un derecho fundamental, inalienable y subjetivo – individual y colectivo – y siendo la Educación Especial una modalidad que debe atravesar todas sus etapas, niveles y modalidades, ella – la Educación Especial – también es un derecho fundamental, inalienable y subjetivo – individual y colectivo.

En suma, todos los estudiantes con AH/SD tienen el derecho de recibir una atención educativa especializada, pero lo que ocurre está muy lejos de eso: apenas un número muy reducido de ellos se identifica y se atiende adecuadamente.

Así, esos dos derechos humanos – fundamentales, esenciales, subjetivos e inalienables – el derecho a la identidad y el derecho a la Educación para el desarrollo de sus potencialidades también son usurpados de las personas con AH/SD.

Se les niega el derecho a la identidad y a la educación a las personas con AH/SD cuando no se la identifica en la escuela, en la universidad, en el trabajo, en la sociedad. Se le niega el derecho a la educación a la PAH/SD cuando se exige un “diagnóstico” para atender al estudiante educativamente. Se les niega el derecho a la identidad y a la educación a las personas con AH/SD cuando los mitos y las creencias populares invisibilizan los estudiantes en el aula y en la sociedad. Se les niega el derecho a la identidad y a la educación a las personas con AH/SD cuando se les cambia esa identidad por otra cualquiera: de persona con TDAH, con Asperger, bipolar, depresiva, psiquiátrica y tantas otras.

Preocupados con esta situación, miembros de la Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children (FICO-MUNDYT) se reunieron en Septiembre de 2014, en Foz do Iguazú, Brasil, durante el VI Encuentro Nacional del Conselho Brasileiro para Superdotação y X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad, y elaboraron un documento de recomendaciones que se le entregó a los Ministerios de Educación de los países participantes de los eventos.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

El documento recomienda que cada nación defina un sector responsable del área de AH/SD con personal calificado en el Ministerio de Educación y en las demás instancias provinciales, departamentales y municipales; recursos financieros, humanos y materiales para la identificación, atención y seguimiento en todos los niveles educativos y la destinación de recursos para la formación inicial y permanente de profesores/maestros y demás profesionales que puedan estar implicados en la educación de personas con AH/SD.

También recomienda la asesoría de profesionales y/o organismos expertos en el tema de las AH/SD para elaborar las leyes y normativas educacionales, así como la inclusión de contenidos específicos y suficientemente extensos y profundos en los planes de formación de grado y posgrado de Educación y Psicología, para identificar y atender a las personas con Altas Habilidades/Superdotación y la asesoría y orientación a sus familias.

Finalmente, recomienda que se revise la política educacional para las altas habilidades/superdotación y que se fomente la implementación y reglamentación en aquellos países en los que todavía no exista.

Ahora, veamos cómo se procesa la atención educativa a estos estudiantes en América Latina.

ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Para analizar las políticas públicas para AH/SD en algunos países latinoamericanos se utilizaron como criterios la verificación de la existencia de dispositivos legales que definan y contemplen esta población; de las formas de implementación de estos dispositivos y de las estrategias y/o prácticas de identificación y atención a los estudiantes con AH/SD.

EXISTENCIA DE DISPOSITIVOS LEGALES QUE DEFINAN Y CONTEMPLAN A LAS PERSONAS CON ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN

En la República **Argentina** la Ley Federal de Educación (n° 24.195) sancionada en 1993 contempló por primera vez a los niños con capacidades y talentos especiales. Argentina está compuesta por 23 provincias, que han venido aprobando leyes que acompañan la Ley Federal.

En una nueva edición de la Ley 24.195, en el 2006 (n° 26.029), vigente en la actualidad, especifica en el Artículo 93, Disposiciones Específicas, que:

Las autoridades educativas jurisdiccionales organizarán o facilitarán el diseño de programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de los/as alumnos/as con capacidades o talentos especiales y la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido pionera, en 2007, al poner en vigor un nuevo reglamento escolar que autoriza la aceleración

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

en el ciclo primario, a pedido de los padres a la Dirección General de escuelas primarias.

Brasil es uno de los países más avanzados de la región, en términos de legislación y de atención (comparado a otros países más chicos) pero, a pesar de ello, debido al gran número de alumnos (más de 55 millones) en Educación Básica, tiene un escaso número de estudiantes con AH/SD registrados (poco más de 13.000) en el Censo Escolar de 2014 (BRASIL, 2015). La Política Nacional de Educación Especial bajo la perspectiva de la educación inclusiva (2008) reemplaza la política anterior (1994) que, por su vez, ya incluía la atención especializada a las AH/SD en su predecesora (1971). Varias normativas educacionales, leyes y decretos corroboran las determinaciones de las políticas educativas. La llamada LDBEN, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96) contiene un capítulo dedicado a la Educación Especial que prevé la atención educativa a los superdotados. Esa ley recibió varias enmiendas, siendo que la última, de Diciembre del 2015 (Ley 13.234), determina la identificación, atención educativa de todos los alumnos con AH/SD matriculados en las escuelas públicas y crea un Registro Nacional de estos alumnos. El Plan Nacional de Educación (Ley 13005/14) aprobado a nivel federal ya establecía como una de sus metas a ser cumplida hasta el año 2020, que todos los estudiantes con AH/SD matriculados en escuelas públicas deben ser identificados y recibir atención educativa especializada en salas de recursos multifuncionales.

En **Colombia** la inclusión de la atención educativa a los alumnos con AH/SD – denominados alumnos con “Capacidades o Talentos Excepcionales” – comienza en 1991, en la Constitución Política de Colombia. El Decreto 2082 de 1996, determina un plan gradual de atención a las necesidades educativas especiales incluye a los alumnos con AH/SD.

En **Costa Rica** el proyecto de Ley 17.582 le da pie “a la nueva Ley nº 8899 para la promoción de la alta dotación, talentos y creatividad en el sistema educativo costarricense”, aprobada por el poder ejecutivo en el año 2010.

En **Ecuador** en el año 2011, se publica la Ley Orgánica de Educación Inclusiva que en su Artículo 48 determina que “[...] las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos con dotación superior tendrán derecho a la educación especial correspondiente a sus capacidades” y que se deberán incluir en el “Sistema Nacional de Educación, en sus diferentes niveles y modalidades, garantizando la articulación curricular, infraestructura y materiales acordes con su dotación superior y su pertinencia cultural y lingüística”.

En **México**, en el año 2009, el Senado de la República plantea una reforma de la Ley General de Educación y agrega en el Artículo 41:

Las Instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación acreditación y certificación dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (DOF, 22 de junio de 2009) (ZAVALA, 2014, p. 87).

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

En **Uruguay**, a pesar de que la Ley de Educación del 2009 no refiere las Altas Habilidades/Superdotación, en el año 2014, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a través del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) elaboró la Circular Nro. 58 en la que da a conocer el Protocolo de Inclusión Educativa de Educación Especial, que establece que:

*Compete a la Educación Especial, brindar ORIENTACIÓN, APOYO e INTERVENIR para favorecer los aprendizajes y la inclusión de los alumnos con discapacidad, problemas para aprender o **altas capacidades** a través de:*

- Maestros de Apoyo en Escuelas Comunes
- Aulas de recursos en Escuelas comunes
- Escuelas Especiales, Aulas de recursos en escuelas especiales
- Equipos Psicosociales
- Coordinaciones y articulaciones con escuelas y jardines de infantes. Inspecciones Nacionales y Departamentales y programas del CEIP
- Coordinaciones, articulaciones y apoyos al egreso escolar.
- Coordinaciones intersectoriales e interinstitucionales (Uruguay, 2014, p.1-2) [Itálicas agregadas].

A pesar de que esta circular es bien clara, hasta el momento, nada se había hecho a nivel público y estatal para contemplar a los niños con altas habilidades/superdotación dentro del sistema.

Actualmente, el Ministerio de Educación está trabajando con el apoyo de expertos en el tema para crear e implementar una política pública de estado que contemple esta población todavía no identificada ni atendida, comenzando por un proyecto de ley que se someterá a aprobación de los legisladores.

Como se ve, hasta el momento de esta investigación, con mayor o menor precariedad, todos los países analizados, excepto Chile, tenían algún dispositivo legal contemplando estos alumnos y su atención especializada.

FORMAS DE IMPLEMENTACIÓN DE ESTOS DISPOSITIVOS

Una política pública precisa que las disposiciones legales se implementen en la práctica y que se desarrollen acciones para la real ejecución de esos dispositivos. Una política educativa inclusiva no solamente debe garantizar el acceso a la educación, sino también la permanencia exitosa de todos los estudiantes y particularmente de aquellos que son vulnerables – en este caso, los estudiantes con AH/SD – en el aula y promover la interlocución con otras esferas que precisan ser accionadas para efectivizar esa política, como el área cultural, de la salud, de la asistencia social, deportiva etc.

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

Cinco de los países analizados presentan dispositivos para la implementación de los documentos legales y/o emanan orientaciones para su cumplimiento.

En **Argentina**, en 1999, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación elaboró un documento de orientación sobre adecuaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales (1999) que aporta el abordaje en los alumnos con altas capacidades a través de sugerencias, pero sin proporcionarle a los docentes ningún tipo de formación sobre la temática.

Argentina está compuesta por 23 provincias. Ellas han venido aprobando leyes que acompañan la Ley Federal. La Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha sido pionera, en 2007, al poner en vigor un nuevo reglamento escolar que autoriza la aceleración en el ciclo primario, a pedido de los padres a la Dirección General de escuelas primarias.

Entretanto, como comenta Vergara (2014, p. 114):

Si bien los alumnos con capacidades o talentos especiales son contemplados en la Ley de Educación Nacional vigente y en varias leyes provinciales, no existe aún la reglamentación con las orientaciones legales que expliciten las modalidades de identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de estos alumnos ni las modalidades de intervención de ampliación y flexibilización del proceso de escolarización.

En **Brasil**, la política educativa para los estudiantes con AH/SD se inició, a nivel nacional, en el 2005, con la creación de 27 NAAH/S (Núcleos de Actividades de Altas Habilidades/Superdotación) implantados en cada capital de estado por el Ministerio de Educación en colaboración con las Secretarías de Educación de los Estados y bajo los auspicios de la UNESCO, que subvencionó la infraestructura de cada una de las 3 unidades que los componían (Unidad del Estudiante, del Maestro y de la Familia) y la remuneración de un consultor especializado para cada una de las unidades durante 8 meses.

Además, en el 2009, el Consejo Nacional de Educación expide la Resolución nº 4, que contiene las Directrices Operacionales de la Atención Educativa Especializada, así como algunas Notas Técnicas específicas sobre la atención especializada a los estudiantes con Altas Habilidades/Superdotación.

En el ámbito privado, existen instituciones que ofrecen atención a niños y adolescentes en los estados de San Pablo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Distrito Federal, Rio Grande do Sul y Paraná, así como algunos organismos públicos a nivel municipal y estadual.

En **Colombia** en la Ley General de Educación de 1994, el gobierno se compromete a facilitar programas de identificación temprana y a realizar ajustes curriculares para garantizarle una educación integral a los estudiantes con AH/SD.

En el 2001, el Ministerio de Educación define lineamientos para la atención a niños con capacidades o talentos excepcionales, diferenciando

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

esos dos conceptos, siendo las capacidades excepcionales semejantes a la definición de Renzulli (habilidad por encima de la media, compromiso con la tarea y creatividad) y los talentos categorizados en científicos, tecnológicos y subjetivos (artísticos) (GARCÍA-CEPERO, 2014).

La misma autora (2014) también informa que la resolución 2565 del 2003, establece parámetros y criterios para la oferta educativa especial, incluyendo a los estudiantes con Capacidades o Talentos Excepcionales y los responsables por ella y que, en el 2006, se publica un documento con orientaciones que trae un estado del arte de teorías y conceptos y un relevamiento de los programas ofrecidos en el país.

Entretanto, refiere García-Cepero (2014) que se detecta un gran desconocimiento de la definición planteada en la política educativa, y muchas inconsistencias y vacíos en los programas y estrategias de atención a los estudiantes con AH/SD y que:

[...] a pesar de existir los mecanismos legales para hacerlo, se encuentra mucha debilidad al momento de implementarlo. La realidad, es que en la actualidad, existen muy pocas ofertas de atención a los estudiantes con altas capacidades; pocos estudiantes son identificados y muchos menos son atendidos (GARCÍA-CEPERO, 2014, p. 97).

En el 2016, las autoras de este artículo asesoraron la elaboración del “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con capacidades y/o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva” del Ministerio de Educación de aquel país.

En **Ecuador**, en la década de 1990, el Ministerio de Educación utilizaba la aceleración para atender a los estudiantes con AH/SD. Solamente en el año 2002, se contempla la “[...] escolarización de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a la superdotación y el talento” en los artículos 11ª 13 del Reglamento de Educación Especial. La normativa recomienda la flexibilización escolar, que comprende la aceleración y el enriquecimiento curricular.

México es otro país en el que se ha avanzado bastante en lo que se refiere a la atención de los alumnos con AH/SD. Zavala (2014) informa que la Secretaría de Educación Pública creó, en 1986, un programa educativo para atender a los “alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS)” basado en el enriquecimiento que no fue suficiente debido al aumento de la demanda. En 2006, la misma secretaría pública propone una Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, derivada de una investigación realizada en 2002.

El documento: *Lineamientos para la acreditación, promoción y certificación anticipada de alumnos con aptitudes sobresalientes en educación básica* determina, en 2011, la aceleración como una intervención educativa, que, en el acuerdo del 2013, permite la admisión temprana y la omisión del año escolar inmediato que le corresponde al alumno con el debido seguimiento y evaluación.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

Como se puede observar, los cinco países que se han preocupado en fomentar la implementación de las leyes tienen propuestas semejantes para atender a los alumnos con AH/SD: aceleración y enriquecimiento curricular.

Como comentamos anteriormente, el Ministerio de Educación y Cultura de **Uruguay** está elaborando un proyecto de ley y concomitantemente, un proyecto de implementación que de este dispositivo legal que permita configurar una política nacional de estado.

Aunque todavía no exista un dispositivo legal abarcativo, el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en la Comunicación N° 1 de la Inspección Nacional de Educación Especial (URUGUAY, 2013) define la Educación Especial como:

Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y **altas capacidades**, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una Escuela con todos, para todos y cada uno (URUGUAY, 2013, s. p.)

ESTRATEGIAS Y/O PRÁCTICAS DE IDENTIFICACIÓN Y ATENCIÓN A LOS ESTUDIANTES CON AH/SD

Dentro de **Argentina** se destacan dos provincias que han llevado adelante interesantes propuestas de atención a niños y adolescentes con AH/SD; la provincia de Jujuy, que a partir del año 1999 cuenta, en el ámbito de la Coordinación de regímenes Especiales y Educación No Formal, con un Área de Alta Inteligencia, siendo el primer y único organismo estatal que se había creado hasta el momento, específicamente para brindar respuestas a la problemática de los alumnos con AH/SD y la provincia de Salta, que tiene un Instituto llamado *Gifted Children* que ofrece atención exclusivamente a niños identificados, así como instituciones privadas que ofrecen orientación y asesoramiento a padres y docentes.

Otras propuestas que se están implementando y aspiran a detectar a los niños y jóvenes que demuestran mayor aptitud y talento en el campo de la ciencia y la tecnología son las Olimpiadas que se organizan en la Argentina (Olimpiadas matemáticas, Olimpiadas informáticas (OIA), Olimpiada Argentina de Biología (OAB), Olimpiadas de Geografía de la República Argentina (OAG) Olimpiada de Historia de la República Argentina, Olimpiada Argentina de Química (OAQ), Olimpiada Argentina de Física (OAF), entre otras). Se busca orientar y apoyar en sus estudios a los alumnos y estudiantes que se destaquen, evitando que se pierdan. Estas olimpiadas las auspicia y financia en su totalidad o en gran parte el Ministerio de Educación de la Nación en el contexto de promover la equidad y calidad educativa.

En **Brasil**, la identificación y la atención especializada deben ser realizadas en las salas de recursos multifuncionales existentes en los centros educativos. Sin embargo, como estas salas de recursos también atienden a los estudiantes discapacitados y la mayoría de los profesores que trabajan

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

en esas salas no están capacitados en AH/SD, gran parte de ellos acaban pasando desapercibidos o simplemente no son atendidos.

En las instituciones privadas y en las salas de recursos específicas para AH/SD en algunos estados, la identificación se realiza con instrumentos que evalúan los indicadores y características de AH/SD y/o con instrumentos psicológicos estandarizados y las estrategias utilizadas son el enriquecimiento intra y extracurricular y la aceleración radical (salto de año). Algunas instituciones privadas también utilizan el otorgamiento de becas de estudios en colegios particulares a los estudiantes seleccionados por su alto desempeño escolar.

En **Chile** las propuestas para atender a los estudiantes con AH/SD comienzan de forma incipiente en el 2001, cuando la Pontificia Universidad Católica implementa el primer programa de apoyo llamado PENTA-UC. Otras universidades le han seguido, ofreciendo un sistema de becas, especialmente para estudiantes con pocos ingresos entre 11 y 17 años que tienen por finalidad, “profundizar algunos contenidos o adelantar otros propios de educación superior, sin desarrollar mayormente habilidades cognitivas, psicosociales y físicas” de los estudiantes con AH/SD.

En **Ecuador**, de la política pública se puede decir que al momento actual, la Constitución de la República, 22, literales t) y u), de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, y 17 del Estatuto del Régimen Jurídico y Administrativo de la Función Ejecutiva, en el Capítulo III, Artículo 18, acuerda: “Evaluación.- La evaluación constituye un elemento importante del proceso de atención e inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad. En este apartado no se menciona explícitamente a los estudiantes con AH/SD, sin embargo, los especialistas del tema en el país lo interpretan como que estarían incluidos en dicha descripción.

México ha adoptado un método de evaluación psicopedagógica para la aceleración con base a algunos criterios, tales como tener capacidad intelectual en el cuartil superior medida por pruebas estandarizadas de inteligencia para estudiantes considerados “con aptitud intelectual”; tener alta motivación para el aprendizaje, habilidades sociales para relacionarse de manera exitosa con los demás; madurez emocional, capacidad de adaptación para y desempeño escolar significativamente elevado tanto del grado que cursa como el que va a omitir, además de haber participado en un programa de enriquecimiento sin que este satisficiera el alumno (ZAVALA, 2014).

Como estrategia de intervención, admite dos tipos de aceleración: la admisión temprana a un nivel educativo (acreditación) y la omisión de un grado escolar sin cambiar de nivel educativo (promoción anticipada), además de considerar el enriquecimiento, las adaptaciones curriculares y otras medidas complementarias.

En **Uruguay** todavía no hay estrategias o prácticas de identificación o atención sistematizadas a nivel público, visto que solamente se ha realizado una formación semi-presencial avalada por el Ministerio de Educación y Cultura, donde docentes, psicólogos y psicopedagogos acceden a conocimientos sobre el tema de AH/SD con una duración de 140 horas. Esa

tímida iniciativa ya ha permitido identificar muchos alumnos que presentan indicadores de este comportamiento.

Y A TODO ESTO ...

Los datos obtenidos de los países que analizamos nos muestran que, en general, faltan leyes que contemplen la atención especializada a las Altas Habilidades/Superdotación o esas leyes no están reglamentadas. También se observa falta de especificación de criterios y procedimientos de identificación y eso hace que, aunque existan documentos legales que contemplen la atención especializada para los alumnos con AH/SD en algunos países, en muchos casos, quedan en el olvido, no se cumplen.

Otro gran problema que encuentran los países para atender a sus alumnos con AH/SD y que ha sido relatado por los representantes de todos los países latinoamericanos es la falta de información sobre la temática para la sociedad y la falta de formación específica tanto a nivel de grado y posgrado, en las universidades, como de formación continuada para los docentes en todos los niveles educativos.

Una grave consecuencia de esa falta de informaciones y de formación es que, generalmente, en las legislaciones, no se definen los conceptos de altas habilidades/superdotación o terminologías análogas o, a veces, se definen recaudando trechos de definiciones de diferentes autores, lo que fragiliza la implementación de esas leyes porque la interpretación de su contenido queda a criterio del grado de conocimiento del lector, que generalmente está totalmente influenciado por mitos y creencias populares.

El sistema de otorgamiento de becas para los alumnos que se destacan más, así como las Olimpiadas en las distintas áreas de conocimiento se han utilizado en distintos países como formas de atender una parte de los alumnos con AH/SD – los del tipo académico en áreas reconocidas y valoradas con desempeño manifiesto – pero no contemplan a los alumnos que todavía no han tenido oportunidad de desarrollar su potencial, ya sea por dificultades relativas al contexto socioeconómico y cultural en el que viven o a la invisibilidad en la que se encuentran por el desconocimiento general. Con excepción de México, donde la aceleración lleva en cuenta no solamente el rendimiento escolar sino también la madurez social y emocional y también se realiza con seguimiento, esta medida administrativa ha sido utilizada sin ningún cuidado y de forma irresponsable, trayendo consecuencias negativas para los estudiantes.

El enriquecimiento curricular, generalmente limitado al extracurricular, ha ocurrido, en la mayoría de los países, de forma muy irregular y todavía bastante precaria, aunque viene creciendo como forma privilegiada de atención especializada.

La falta de interlocución con las demás esferas de políticas públicas también ha contribuido para que la atención se restrinja a la Educación y, muchas veces, se limite inclusive en esa esfera.

De esta forma, hasta que no haya formación e información adecuada, tanto de la sociedad como de los gestores y docentes, las políticas

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

públicas para Altas Habilidades/Superdotación continuarán limitadas o inexistentes.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, F. Instituto fundación sueño mágico y el desarrollo del talento científico infanto juvenil en Ecuador. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguacu: Aprehendere, 2014, p. 101.

BENDELMAN, K.; PÉREZ, S.G. **Altas Habilidades/Superdotación: ¿qué, quién, cómo?** Montevideo: Isadora, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____. 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: MEC/CNE, 2009.

_____. Presidência da República. **Lei 13005/14 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: [s.n.], 2014.

_____. MEC. INEP. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2015.

_____. Presidência da República. **Lei 13.234/15 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 aluno. Diário Oficial da União, Brasília, 30 dez. 2015.

FICOMUNDYT. Federación Iberoamericana del World Council for Gifted and Talented Children. Declaración del X Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad. In: **Congreso Iberoamericano de Superdotación, Talento y Creatividad**, 10, Foz de Iguazú, Paraná, Brasil, 2014.

GARCÍA-CEPERO, M.C. Desafíos de la política educativa para estudiantes con capacidades y talentos excepcionales en Colombia. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguacu: Aprehendere, 2014, p. 94-100.

NCUDL. National Center on Universal Design for Learning. **The three principles of UDL**. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/aboutudl/whatisudl/3principles>>. Acesso em 12 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jontiem: UNESCO, 1990.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. **Declaración Universal de Derechos Humanos**. Disponível em: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml>. Acesso em 14 nov. 2016.

KAREN BENDELMAN
SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ
PASA EN AMÉRICA LATINA?

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE. **Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux**. Salamanca: UNESCO, 1994.

URUGUAY. **Ley nº 18437**. Ley General de Educación. Montevideo: MEC, 2009.

URUGUAY. CEIP. **Comunicación Nº 1**. Montevideo: CEIP, 2013. p. Disponível em: <<http://www.cep.edu.uy/educacion-especial-es/der-inclu-especial>>. Acesso em: 23 nov 2016

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Inicial y Primaria. **Circular nº 58**. Montevideo: Disponível em: <http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VERGARA, M. E. Políticas públicas en torno a la superdotación y el talento en la República Argentina. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguaçu: Aprehendere, 2014, p. 109-115.

ZAVALA, M. A. El modelo de aceleración para la atención educativa de alumnos con aptitud intelectual en México. In: FREITAS, S. N.; VIEIRA, N. J. (Orgs.). **Anais do VI Encontro Nacional do ConBraSD**. Foz do Iguaçu: Aprehendere, 2014, p. 87-93.

KAREN BENDELMAN

SUSANA GRACIELA PÉREZ BARRER

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTACIÓN: ¿QUÉ PASA EN AMÉRICA LATINA?

CELI CORRÊA NERES

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Conselheira do Conselho Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul e Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: celi@uemms.br.

LUCIMAR DE LIMA FRANCO

Mestranda pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e professora da Rede Municipal de Educação em Campo Grande-MS e da Rede Estadual de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul. E-mail: lu.caju@yahoo.com.br.

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

RESUMO

Este estudo analisa a atuação de professores regentes e do professor especializado na escolarização de estudantes com deficiência. Pautou-se em observações e entrevistas semiestruturadas, pontuando aspectos da relação educativa, instrumentos de mediação e espaço físico de escolarização de um estudante com deficiência. As análises apontaram a necessidade de se repensar o papel do professor especializado para atuar como apoio ao professor regente, e não apenas no atendimento ao estudante com deficiência. Concluímos que nas (re)ações dos professores predominam concepções de que a escolarização desses estudantes compete ao professor especializado, revelando que não assumiram como seus todos os estudantes.

Palavras-chaves: Professores Regentes. Professores Especializados. Estudante com Deficiência.

THE TEACHER AND THE SPECIALIZED PEDAGOGICAL ASSISTANT: THEIR (RE)ACTIONS WHEN FACED WITH A STUDENT WITH SPECIAL NEEDS

ABSTRACT

This study analyses the practices of teachers and the assistant teacher specialized in the schooling of students with special needs. It was based on observations and semi-structured interviews, signaling aspects concerning the educational relationship, mediational instruments and the schooling physical space of a student with a disability. The analyses pointed out the need to rethink the role of the specialized teacher so that they can act supporting the teacher and not only in the care of students with special needs. We conclude that in the (re)actions of the teachers it is possible to observe a predominance of the conception that the schooling of these students is the task of the specialized teacher, revealing that the teachers did not embrace all the students as theirs.

Keywords: Teachers. Specialized Teachers. Student with special needs.

LE SPÉCIALISTE REGENT PROFESSEUR ET AUXILIAIRES DE L'ENSEIGNEMENT : L'ÉTUDIANT AVANT L'ACTION HANDICAPÉE

RESUMÉ

Cette étude analyse la performance des enseignants spécialisés dans l'éducation des élèves handicapés. Cette étude porte sur des observations et des entretiens semi-structurés, les aspects de la relation éducative, des outils de médiation et de l'espace physique de la scolarité d'un élève handicapé. L'analyse a souligné la nécessité de repenser le rôle de l'enseignant spécialiste pour servir de support à l'enseignant titulaire, non seulement au un apui spécifique a l'élève handicapé. Nous concluons que dans l'action et la réaction des enseignants, prédominent la conception que dans la scolarité de ces étudiants, il relève de l'enseignant spécialisé la tâche de s'occuper des élèves handicapés.

Mots-clés: Enseignants délégués syndicaux. Des enseignants spécialisés. Étudiant handicapé.

INTRODUÇÃO

Atualmente, o papel do professor da educação especial tem sido fundamental na inclusão escolar, ao considerar que este possibilita o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino comum por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em contrapartida, diante das atuais orientações das políticas educacionais em curso, as quais estabelecem que todos os estudantes devem frequentar a escola, o professor regente assume relevante papel. Santarosa e Heindrich *et al.* (2004, *apud* ZANATA, 2004, p. 41), pontuam que, na etapa preliminar do processo de inclusão escolar desses estudantes “[...] quem recebe o impacto de pronto é o professor que se sente despreparado para desenvolver um trabalho de qualidade com todos os seus alunos”. Portanto, o trabalho do professor regente tem-se constituído em um desafio que vai além da sua formação, de forma a aprimorar suas práticas e estabelecer articulação com outros profissionais da educação especial.

Diante disso, buscamos apresentar alguns aspectos das práticas de professores comuns e especializados na escolarização de um estudante com deficiência. Neste estudo, o professor especializado investigado, denomina-se Auxiliar Pedagógico Especializado (APE) e atua com o professor regente na sala de aula, conforme a Resolução da Semed nº 154/2014.

Conforme a referida Resolução, cap. III, art. 23, o APE deve

[...] viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares por meio da adequação das atividades didático-pedagógicas, [...] planejar, juntamente com o professor regente, as situações de intervenção com responsabilidade compartilhada [...]. (CAMPO GRANDE, 2014, p. 4).

As análises centraram-se em aspectos da relação didática de 11 professores regentes e APE e das mediações didáticas na escolarização de um estudante com deficiência do 9º ano do EF II, subsidiadas pela categoria histórica “Organização do Trabalho Didático”, proposta por Alves (2005). Segundo o autor, são três

[...] os elementos constitutivos de nossa acepção de organização do trabalho didático. É pacífico [...] o fato de ser uma relação que coloca, frente a frente, o educador, de um lado, e o (s) educando (s), de outro. E se realiza com a mediação de instrumentos didáticos [...] no âmbito de um espaço físico. (p. 1).

Para tanto, elencamos 3 eixos de análises, a partir da categoria Organização do Trabalho Didático, a saber: I. Espaço Físico de escolarização do EA, II. Relação Educativa (Professores Regentes/APE/EA) e III. Instrumentos de mediação didática.

Utilizou-se a denominação “EA”, para preservar a identidade do estudante e denominações para os professores regentes, professor especializado e aulas dos componentes curriculares descritas abaixo:

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

Professores Regentes/ APE/ Aulas dos Componentes Curriculares
Professor de Língua Portuguesa (LP)/ Aula de Língua Portuguesa (ALP)
Professor de Matemática (PM)/ Aula de Matemática (AM)
Professor de Aplicações Matemáticas (PAM)/ Aula de Aplicações Matemáticas (AAM)
Professor de Literatura (PL)/ Aula de Literatura (AL)
*Professor de Língua Inglesa I e II (PLI I-II)/ Aula de Língua Inglesa I e II (ALI I-II)
**Professor de Química (PQ)/ Aula de Química (AQ)
**Professor de Física (PF)/ Aula de Física (AF)
Professor de Geografia (PG)/ Aula de Geografia (AG)
Professor de História (PH)/ Aula de História (AH)
Professor de Educação Física (PEF)/ Aula de Educação Física (AEF)
Professor de Arte (PA)/ Aula de Arte (AA)
Auxiliar Pedagógico Especializado (APE)

Nota: *Os componentes curriculares Língua Inglesa 1 e 2 são ministrados pelo mesmo professor. **Os componentes curriculares química e física são ministrados pelo mesmo professor.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

REVELAÇÕES DA PESQUISA

EIXO I: ESPAÇO FÍSICO DE ESCOLARIZAÇÃO DO EA

A despeito de estar inserido na sala comum com os demais estudantes, o espaço físico ocupado pelo EA e APE pareceu-nos peculiar: sentavam-se ao fundo da sala em todas as aulas. Freitas (2013, p. 94), ao investigar a atuação dos professores de apoio à inclusão e os indicativos do ensino colaborativo, observou que esses profissionais ficavam ao final da sala, sendo este “[...] um lugar quase invisível, para não atrapalhar as explicações oferecidas aos demais alunos, o que ele não aprender, o professor de apoio poderá ensinar”.

Essa disposição estabelecida e naturalizada pelos professores regentes e especializados, estudantes comuns e com deficiência acentua o distanciamento desses agentes, perpetuando atuações paralelas no mesmo espaço físico, percebida nesse estudo, considerada natural pelo PH que, ao relatar sobre a sua interação com o APE assevera que esta é excelente: “Ela [APE] não chega atrapalhar meu trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela [...]”.

O EA não frequenta as AL e ALI 1 e 2, portanto, a sala de aula não se configura como espaço de escolarização e proposições de atividades. Observamos que a realização dessas atividades e avaliações ocorrem em outra aula e/ou em outro ambiente da escola com o APE. Ressaltamos que há questões que fogem das atribuições dos professores, como o fato de o EA não frequentar algumas aulas e precisar sair antes do término de outras devido ao horário de seu transporte. Nesse processo, os professores tomam atitudes desorientadas, que comprometem a participação do EA, questões ainda, não esclarecidas nas políticas públicas.

Nas AAM percebemos que o instrumento de mediação que o PAM utiliza não contribuiu para que a sala de aula comum seja apropriada. O PAM faz simulados e necessita de silêncio, e como o EA tem limitações na fala, precisa falar várias vezes e alto para ser entendido pelo APE. Além

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

disso, seus conhecimentos não condizem com o exigido, portanto, EA e APE realizam atividades mais simples em outro ambiente. Conforme o APE, o EA

[...] não tem condições de participar [...] primeiro por não possuir [...] esse conteúdo básico e outra porque [...] as respostas dele são oralizadas [...] sempre que tem que fazer prova, tem que sair com ele da sala[...]. (APE)

São situações às quais a escola não apresenta soluções condizentes com as orientações legais acerca da inclusão escolar, isso nos traz a resposta concreta de que nossas escolas não realizam a integração, nem tampouco a inclusão, pois nem a escola, nem as metodologias estão sendo pensadas para receber e acolher esses estudantes.

Considera-se primordial a participação do professor nas escolhas de estratégias, que nem sempre se conquistam em curto prazo. Dessa forma, o professor não poderá:

[...] deter-se apenas no cumprimento rígido da rotina, mas deverá ser reflexivo e criativo, sabendo trabalhar com a imprevisibilidade e a diversidade [...] é fundamental que o professor tenha acesso a teorias que fundamentem seu trabalho [...]. (MORAIS *et. al* 2004, *apud* ZANATA, 2004, p.42-43).

No contexto das AG, o PG entende que a sala de aula não é privilegiada como local para o EA desenvolver as atividades propostas, ao afirmar que para realizar as atividades propostas “[...] ele [EA] tem que levar um tempo, para falar, para racionar, muitas vezes ele (EA) tem que ir para fora [...] tem barulho na sala, não dá para ele ficar legal”. O PG considera que a configuração da sala de aula, não contribui para a aprendizagem do EA.

Da mesma forma, observando aspectos do espaço físico de aprendizagem nas AM, percebemos que no mesmo local ocorrem atuações e responsabilidades paralelas. Ao iniciar a aula, o PM propôs exercícios sobre triângulos. O APE estava ao fundo, conversando com o EA sobre rotina, utilizando o calendário em detrimento da dificuldade com os conteúdos.

Diante das dificuldades do EA em acompanhar certos conteúdos, é necessário o diálogo entre os docentes acerca de como seria possível propor atividades para o EA, “[...] de forma que os fazeres e saberes, [...] possam se complementar na busca pelo desenvolvimento tanto dos alunos com Def/NEE como dos demais.” (HONNEF, 2014, p.15).

A aquisição de conhecimento das pessoas com deficiência dá-se de formas e tempos diferentes e o que é ensinado na escola está pré-definido nas diretrizes. Entretanto, “[...] o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e onde ensinar são questões que devem perpassar o planejamento do professor, mas em decisão coletiva da escola” (SOUSA, 2008, p.120).

Nas AEF, os espaços de aprendizagem variaram entre sala de aula e quadra. Tendo em vista as limitações do EA, o PEF afirmou que estava

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

adaptando um esporte denominado “boxa”¹ para contemplar a sua participação nas aulas e ainda que realizava exercícios de alongamentos.

Ao considerar aspectos de espaço físico e realizações de atividades nas AQ-F, o PQ-F afirmou que estas são realizadas “na sala de aula. [...] todo mundo junto, interação [...]”. Nesse contexto, a sala de aula é enfatizada como local de aprendizagem do EA e demais estudantes.

O PQ-F privilegia o laboratório de ciências para explanar as aulas de forma concreta,

[...] ele [EA] não pode montar o experimento, mas ele está [...] sempre acompanhando visualmente, a única coisa que ele conseguiu tocar foi um modelo de átomo, [...] a gente ajudando e segurando, então a parte de toque, de sentir textura, [...] é mais complicado. (PQ-F).

Diante das limitações do EA com os conteúdos nas AQ-F, o professor possibilitou a participação deste em ambientes que privilegiam instrumentos concretos de aprendizagem.

No contexto das AA, percebeu-se que a dinâmica do PA contribuía para que a organização física da sala se diversificasse, tanto nas disposições da sala, quanto nos recursos e materiais utilizados pelo PA. As diversificações de estratégias ampliaram as possibilidades de participação do EA e demais estudantes, bem como a forma de avaliação dos professores.

Percebemos que o PH não considera a sala de aula como espaço físico central para o aprendizado do EA, indicando apenas alguns momentos na sala comum como essenciais,

[...] essa questão de colocar alunos com deficiência em sala de aula, deveria ser muito repensada [...] esses alunos deveriam ter um espaço, [...] eles deveriam participar de determinados momentos em sala de aula, [...] assistir um filme [...] aula de educação física [...] intervalo [...] mas dentro de sala de aula, eu acredito que é um desrespeito com o nível cognitivo dele (PH).

Esses relatos reforçam a ideia instaurada ao longo da constituição da educação das pessoas com deficiência, com enfoques assistenciais, a inserção para conviver em sociedade, participando de atividades simples, secundarizando a escolarização, em que se valorizam todos ambientes, exceto a sala de aula, todas as atividades escolares, exceto as acadêmicas.

Tais concepções são reveladas nos estudos de Capellini (2004). Ao investigar o ensino colaborativo nos processos de inclusão escolar, os professores, conforme a autora, “[...] tinham uma abordagem educativa internalizada de que o aluno, devido às suas deficiências, necessitava de ensino especial sempre e que este teria melhor desempenho se inserido num ambiente onde todas as crianças tivessem dificuldades [...].” (CAPELLINI, 2004, p. 209).

1. Esporte adaptado, praticado com uma bola, o qual o PE adaptou, utilizando cano de PVC, para que o EA pudesse se orientar e jogar.

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

Aspectos sociais e assistenciais são centrais nos discursos sobre inclusão escolar, refletidos nas práticas docentes. Isto é percebido quando o PH ressalta os processos avaliativos do EA, “[...] mas dele [EA] estar na escola é muito mais social do que para aprendizado [...]”. Considera-se que os estudantes com deficiência têm especificidades na aquisição de conhecimento e não assimilam na íntegra os conteúdos comuns, devendo ser avaliados conforme seus níveis de conhecimentos, com vistas a implementá-los.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta que as escolas devam garantir o “[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...].” (BRASIL, 2008a, p. 14).

Esses propósitos poderão ser alcançados quando os professores privilegiarem a sala de aula como local de aprendizagem de todos os estudantes, inclusive os com deficiência. Por sua vez, a escola precisará oferecer a esses profissionais condições para que desenvolvam suas práticas pedagógicas em favor da inclusão escolar desses estudantes.

EIXO II: RELAÇÃO EDUCATIVA (PROFESSORES REGENTES/APE/ EA)

As AL e ALI 1 e 2 são aulas que o EA não frequenta por serem uma vez por semana e no último tempo. Observamos o enfoque na atuação do APE e, embora os professores regentes atribuam notas, não têm muito contato com o EA.

Quanto à relação professor regente/APE, embora o EA não frequente as aulas e as mediações fiquem por conta do APE, observamos o reconhecimento das especificidades do EA, quando a PL afirma que, “[...] as vezes que nós conseguimos sentar para conversar [...] nós passamos para a parte da educação especial [...] a ideia de procurar esses vídeos [...] dinâmicos para ele, porque só é dessa forma que ele consegue realmente dar uma devolutiva.”

Acerca dos encaminhamentos pedagógicos e didáticos do EA, o PL relata que há: “[...] um contato maior no momento do conselho de classe [...] de identificar o que ele [...] está conseguindo aprender.”

Percebemos contradições no relato do docente, no Conselho observamos a ênfase nos resultados. Ao mencionar o nome do EA, a nota 6,0 e 7,0 foi unânime em todos os componentes e um comentário da diretora: “é o último ano dele aqui [...]”, nada que ressaltasse a aprendizagem do EA. As notas se contradizem com os rendimentos nas análises dos componentes curriculares. Pressupõe-se que não houve referência às práticas que fizeram chegar a esses resultados, sendo suficientes para a aprovação do EA.

Quanto aos aspectos da relação didática entre PLI e 2 e APE, percebemos esforço maior do segundo, confirmando-se no relato do PLI 1 e 2 ao afirmar que o APE “[...] sempre acaba buscando meios para assistir ele [EA], [...] que é exatamente a função dela [...]”, reforçando a responsabilização do APE. O que já fora evidenciado em Anjos, Andrade e

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

Pereira (2009), ao discutirem a inclusão do ponto de vista dos professores, concluíram que:

A expectativa mais evidente com relação ao trabalho do professor que cuida do AEE [...] salas multifuncionais ou [...] professor itinerante, é que ele trate apenas das questões referentes à educação dos alunos com deficiência. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA 2009, p. 126).

Ao discorrer sobre as interlocuções, o PAM não aponta suas práticas como relevantes no escolarização do EA, ressalta atuações paralelas, com a justificativa de que os conhecimentos do EA não estavam de acordo com os exigidos pela etapa escolar: “Acabam sendo duas linhas, pelo motivo da dificuldade do aluno[...] acaba aplicando [...] dois planejamentos [...]” (PAM) Quanto a responsabilidade no processo escolar do EA, persiste o enfoque da atuação do APE, o PG parece considerar seu trabalho como um apoio ao APE, ao afirmar:

Eu acho que o professor, regente [...] e o professor acompanhante são responsáveis, o outro ainda muito mais, que o outro que está [...] sentindo a necessidade mais premente dele [EA] e eu quando tem uma coisa que [...] ele não entende, pede para eu dar uma clareada [...]. (PG).

O exposto evidencia que a atuação do APE é central para que o EA apreenda os conteúdos, ao afirmar que o APE, “[...] tem que ter um pouco de conhecimento de todas as disciplinas e eu vou lá e dou a minha aula, [...] ela tem que ter o conhecimento de geografia, de matemática, de português [...]” (PG).

A educação inclusiva advoga pela participação e progressão de todos, portanto, o papel do professor comum é fundamental. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 39) asseveram que a inclusão escolar impõe ao professor desafios, por isso, “[...] ele vai demandar de apoio de outros profissionais da área da Educação Especial para a construção de práticas inclusivas [...]” Quanto à relação educativa com o APE, o PEF destacou que as práticas pedagógicas são definidas da seguinte forma:

[...] a gente conversa, tanto é que foi numa dessas conversas que ela [APE], falou que o L. estava regredindo na questão motora [...]. Justamente por não ter esse acompanhamento no contraturno [...]. A gente vê aqui na escola que, no caso a S. que acompanha, [...] nós em sala também, [...] mas, se a família não tiver envolvida, [...] o aluno [...] não vai progredir. (PEF).

O PEF enfatiza o papel da família e do profissional especializado na escolarização do EA, incluindo-se nesse contexto. Embora esses agentes serem indispensáveis, não se pode desconsiderar o contexto social que se insere. Barros (2016, p. 107) considera que apesar de ser fundamental a presença dos profissionais especializados, não podem ser “[...] substitutivos

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

ao envolvimento de toda a escola e de políticas públicas que efetivamente minimizem as mazelas sociais que refletem no cotidiano escolar”.

A relação didática entre PM e APE, embora apresente disparidades e certo comodismo do PM quanto ao trabalho diferenciado diante dos estudantes com deficiência, o PM reconhece a diversidade, ao afirmar que se formos:

[...] pensar no aluno especial ou não [...] todo mundo peca [...]. Você faz um planejamento pensando [...] numa sala homogênea, [...] colocam dois, três alunos com laudo numa sala de trinta [...] três aulas [...] por semana. [...]. Você mastiga o conteúdo [...] não está certo. Inclusão é só no papel [...]. (PM)

O PM reconhece que a inclusão escolar não ocorre como prevista e aponta aspectos que justifica o insucesso, evidenciando o que apontaram Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 63), que há “[...] um consenso que o sistema educacional e as práticas pedagógicas têm de ser reestruturados para atender as novas demandas [...]. Evolui-se nas concepções, porém a escola tradicional com sua estrutura física, humana e profissional ainda não foi modificada”.

Acerca de um trabalho conjunto, tendo em vista a inclusão escolar, Mendes, Almeida e Toyoda (2011, p. 85) apontam o ensino colaborativo como modelo “[...] de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes.”

No que tange às abordagens didáticas com o EA, o PQ-F afirmou que tenta adequar os conteúdos às suas necessidades educativas especiais, [...] com coisas visuais, trabalho muito laboratório com experimentos científicos [...] eu sempre troco informação com a professora dele, e tudo é levado em consideração [...]. (PQ-F).

No tocante às definições das abordagens com o APE, embora aconteçam nas aulas e intervalos, parecem dar-se de forma tranquila. Conforme o PQ-F, “[...] uma semana antes, a gente discute mais ou menos qual que vai ser o assunto trabalhado [...].”

Mesmo sem dispor de tempo para planejar juntos, os relatos do PQ-F revelaram possibilidades para estabelecer um trabalho articulado. Observamos aspectos do ensino colaborativo, em que professores do ensino comum e especial trabalham colaborativamente, apontados por Gately e Gately (2001, *apud* Vilaronga, 2014, p. 133) como um processo que passará por estágios até atingir o nível de colaboração, a saber, “[...] o inicial (criação de tentativas para estabelecer o relacionamento) e o de comprometimento ([...] abertura para diálogo, construção de nível de confiança necessário para a colaboração).”

No contexto das AA, percebemos consonância entre os professores, há combinados na tentativa de atender o EA, mesmo que sejam durante as aulas e intervalos. Ao discorrer sobre a atuação com o APE, o PA revelou certa articulação nas práticas, “[...] a gente trabalha bem, quando eu tenho

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

uma ideia diferente, eu falo com ela [APE], [...] porque ela trabalha melhor nessa parte, [...] de adaptar atividade para ele [EA], [...]” (PA).

O PH enfatiza a dificuldade em estabelecer relação educativa com o EA, bem como obter o seu “protagonismo”, contudo, centraliza a atuação do APE. Torna-se difícil obter “protagonismo” do EA quando se enfatiza a atuação do APE, tornando-o, segundo Capellini (2004, p. 210), “expectador”. A autora pontua que: “[...] muitas escolas comuns se limitam a inserir o aluno na sala, [...] sem receber atenção e a estimulação que lhe são necessárias para o desenvolvimento intelectual e social.”

O PH caracterizou a interlocução com o APE como “boa e satisfatória”, embora os relatos revelassem atuações paralelas, ao ressaltar os procedimentos de mediações com o EA, “[...] todas as aulas [...] eu dou um texto separado para ele [EA] é excelente a interação [...] ela não chega atrapalhar meu trabalho, nem eu vou atrapalhar o dela [...]” (PH).

A interlocução entendida como “satisfatória” não prevê interações com o APE, o PH descreve as práticas paralelas, considerada natural, sem percebê-la como parte do processo de inclusão escolar. Tal atitude foi percebida nos estudos de Anjos, Andrade e Pereira (2009) ao analisarem os discursos dos professores sob o ponto de vista da inclusão escolar, acerca das expectativas que estes têm do professor especializado, constataram que:

O não-dito, mas evidente, é que há expectativa de que tal acompanhamento não interfira na ação dada como própria do professor de sala comum: aquela que se refere aos alunos “sem deficiência”. Espera-se que assessorie “de fora” [...]. (ANJOS; ANDRADE; PEREIRA, 2009, p. 126).

Nas ALP, a articulação entre o PLP e APE se apresenta de forma satisfatória, destacamos uma atividade, citada pelo APE, a PLP ia fazer um trabalho escrito e indagou:

[...] como que eu posso inserir ele [EA]?” Eu falei: “[...] Ele é muito bom na interpretação” [...]. Ela já deu a ideia, “Vamos fazer um debate? [...]”. O professor porque ele tem o saber [...] da matéria, [...] a gente já tem esse olhar [...] para educação especial [...] você tem que unir [...]. (APE).

As considerações do APE mostram indícios de colaboração e a importância da junção de esforços. Como pontuam Almeida e Machado (2010, p. 345), “[...] cada vez mais se tem trabalhado o princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes [...] para melhorar a escolarização de todos os alunos.”

Quanto à comunicação com os professores o APE relatou que acontece nos intervalos, planejamentos e com frequência nas aulas, em decorrência de incompatibilidade de horários. Portanto, há esforço do APE em questionar os professores e adaptar as atividades para o EA.

O fato de compor os serviços da educação especial, este profissional carrega responsabilidade maior pelo atendimento do estudante com

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

deficiência. Os relatos do APE revelaram que os professores não assumiram esses estudantes como seus.

Observamos que não há reciprocidade da parte dos professores, dificultando as práticas articuladas. Embora o APE reconheça a importância da comunicação com os professores regentes, afirma que estes têm a “[...] especificidade da matéria [...] e a gente com esse olhar para educação especial [...] tem que ter a troca, [...] porque o aluno é de todos [...].” (APE).

Esse sentimento de pertença dos professores regentes não se sobressai devido ao fato de no seu dia a dia não ter condições concretas para fazer diferente. Não há espaço e tempo para dialogarem e trabalharem de forma articulada como prevê as orientações.

Concluimos esse eixo de análise com os conceitos do ensino colaborativo de Capellini e Mendes (2008, *apud* Vilaronga, 2014), postularam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais de educadores, para [...] desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam responsabilidades [...]. (CAPELLINI; MENDES, 2008 *apud* VILARONGA 2014, p. 105).

EIXO III: INSTRUMENTOS DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Embora o EA não frequente as AL, observamos instrumentos de mediações utilizados nessas aulas, até porque é necessário atribuir-lhe nota. Contudo, o PL ressalta que “[...] tenta passar bastante filme, procuro as atividades que tenham alguma coisa em relação a vídeo para que ele possa assistir, ouvir e tentar produzir alguma coisa [...].”

Quanto às ALI 1 e 2, conforme já mencionado, o EA não as assiste, portanto, o PLI 1 e 2 sente-se desobrigado em propor atividades, exceto as avaliações, conforme o professor: “[...] é um horário que ele não assiste a minha aula, logo eu não tenho que adaptar o meu planejamento por conta disso. [...] A única adaptação que eu faço é nas avaliações”.

É central o enfoque nos conteúdos previstos no currículo escolar, ao que parece, sem adaptações, ao EA é dado um parecer de fracasso, restando-lhe apenas a socialização no grupo, privando-o dos conhecimentos acadêmicos.

Corroboramos com esse entendimento Freitas (2013, p. 83), ao ressaltar que com a homogeneização escolar “[...] a exclusão é internalizada. Os alunos permanecem na escola sem desenvolver as aprendizagens desejadas, ficam à margem do ensino-aprendizagem e ainda é atribuído ao sujeito (próprio aluno) a responsabilidade pelo seu fracasso.”

O relato do PLI 1 e 2 revelou uma sequência fechada de procedimentos didáticos ao citar uma atividade, excluindo a participação do EA: “[...] são atividades que os alunos vão usar o dicionário, sentar [...] em grupo, vão se ajudar, [...] fazer uma tradução, completar uma folha, tem toda uma sequência nisso, que a condição dele não permite que ele faça.”

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

Quanto ao modelo cristalizado de avaliação aos estudantes com deficiência, as escolas “[...] a fazem da maneira tradicional, [...]. Ou seja, os alunos com necessidades especiais inseridos nas escolas regulares são avaliados em comparação às crianças com desenvolvimento típico.” (MARTINS; SIPES, 2014, p. 43).

Nas AAM, o instrumento de mediação central é o simulado. Segundo o PAM, “toda aula tem um simulado, numa aula a gente aplica, na outra a gente corrige [...]”, o EA não os realiza, porque seus conhecimentos não estão de acordo com o nível exigido na etapa escolar.

A organização das etapas escolares por nivelamento, assim como a dinâmica das AM, no contexto analisado, mostraram-se excludentes e impossibilitaram a participação do EA. Assim, é necessário que a escola repense o currículo e a aprendizagem “[...] a partir das inovações metodológicas e didáticas na sua organização das turmas, dos tempos e dos espaços [...] com vistas a atender crianças e jovens provenientes de cultura cada vez mais diversificadas [...].” (JESUS, 2009, *apud* CRIPPA, 2012, p. 80).

Segundo o PAM, devido às defasagens do EA, são propostas atividades mais simples, como “[...] calendário, de dia, do mês, [...] reconhecer as notas do sistema monetário brasileiro, o dinheiro, entendeu? São problemas assim [...] que ele utiliza no dia a dia.” Essa prática, conforme Neres (2015, p. 21), “revela a ineficácia das práticas pedagógicas, contribuindo, dessa forma, para reafirmar a deficiência e não para a sua superação.”

As atividades e avaliações realizadas pelo EA nas AG são as mesmas que os estudantes comuns fazem, diferenciando apenas na quantidade. De acordo com o PG,

[...] as atividades, a professora, pega comigo e ela vai falando com ele e ele vai dando as respostas para ela, e ela que escreve, geralmente [...] duas, três questões dependendo da quantidade que a sala faz para que dê tempo de ele fazer, porque ele tem que levar um tempo, para falar, para racionar [...]. (PG).

Destacamos dois instrumentos utilizados pelo PEF com o EA: exercícios de alongamento, considerando que o EA é paralisado cerebral e cadeirante, e a prática da “boxa”.

Assim como nas AAM, os conhecimentos do EA não correspondem aos exigidos nas AM, portanto, os instrumentos de mediação desse componente curricular privilegiam os conceitos básicos da matemática. Segundo os relatos do APE, o EA, “Não tem [...] aqueles conceitos básicos, [...] de base decimal, reconhecimento de números [...] os conteúdos do 9º ano são muito complexos, então, não tem como ele acompanhar a turma.” (APE)

Depreendemos que na falta do que propor ao EA, talvez devido às defasagens em matemática, o APE preocupou-se em trabalhar conteúdos pertinentes à aprendizagem. Percebemos que houve um direcionamento do professor especializado para os conteúdos que o EA não domina, portanto, o APE assume o atendimento e escolarização do EA.

Ao investigar a relação de intérpretes de Libras e professores que atuam com estudantes surdos em sala de aula, Oliveira (2012, p.

CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

105-106), pontuou situações didáticas que os intérpretes “[...] se sentiram responsáveis pelas dificuldades e incompreensões dos alunos surdos, assumindo para si a tarefa de ensinar, procurando formas alternativas de ‘passar’ os conteúdos e assumindo, de certa forma, o papel que seria dos professores.”

Os instrumentos de avaliação considerados pelo PM com o EA resumem-se em atividades orais. Conforme o PM: “[...] prova escrita eu não dou [...]. Ele é avaliado na questão oral, [...] nas perguntas que ele faz, que a S. (APE) faz [...]”. O PM acrescenta que não é necessário realizar as provas formais, pois o estudante: “[...] já tem o registro do portfólio², as atividades são [...] colocadas ali, é feito o relatório de cada atividade [...].”

A análise dos instrumentos de mediação utilizados no contexto das AQ-F demonstrou que prevalecem os recursos audiovisuais, conforme a exemplificação do PQ-F houve:

[...] uma atividade de trânsito, eu mostrei os impactos de acidentes, [...] tanto é que depois com a ajuda dela [APE] [...] ele fez uma produção muito boa, [...] pegou a parte da velocidade da física, [...] associou isso à lei de Newton, né? Então achei, assim espetacular [...] claro que dentro do limite dele [...]. (PQF),

Depreendemos da abordagem utilizada pelo PQ-F uma resposta de apreensão do EA diante da atividade proposta, ou seja, a partir da mediação do PQ-F e apoio do APE houve sistematização de conhecimento, dentro das possibilidades do EA.

A surpresa do PQF com a resposta do EA aponta para o fato de que alguns sentimentos fazem parte das re(ações) dos professores: ora se surpreendem com a capacidade do estudante em realizar algo, engrandecendo-o em algo natural; às vezes duvidam de sua capacidade; ora apontam incapacidade. O que pode rotulá-lo, ao invés de fazê-lo sentir-se parte do contexto.

No contexto das AA, observamos consonância entre o PA e o APE numa atividade de pintura, em que delimitaram a moldura com cola quente, para que o EA pintasse sem ultrapassar a linha. Houve implementação dos instrumentos, em decisão conjunta dos professores, para contemplar o EA. A atitude caracterizou-se em parceria docente, apontada por Capellini (2004, p. 88) como ensino colaborativo, modelo de trabalho, no qual os docentes “[...] compartilham a responsabilidade de planejar e de implementar o ensino e a disciplina da sala de aula.”

Wood (1998, apud Capellini, 2004, p. 92), observa que “[...] os professores do Ensino Comum trazem especialização em conteúdo, ao passo que os de Educação Especial são mais especialistas em avaliação, instruções e estratégias de ensino”. Faz-se necessário a junção desses conhecimentos, para contemplar a participação e aprendizagem do EA. Apenas a atuação dos professores comuns e especializados não garante a aprendizagem dos estudantes, inclusive os com deficiência, mas são deter-

2. Portfólio refere-se a um caderno, no qual constam atividades adaptadas, na maioria das vezes propostas pelo APE, bem como as anotações e intervenções realizadas com o estudante.

minantes para que ocorram mudanças. Tais mudanças devem ocorrer no âmbito das políticas públicas, das escolas, da gestão escolar, comunidade e família, aspectos que merecem estudos mais aprofundados.

O PH revelou que tem dificuldades em eleger instrumentos didáticos para trabalhar com o EA, devido à sua especificidade, mas não com outros estudantes com deficiência que frequentam a turma, podendo ser observado no relato abaixo:

[...] os outros [estudantes com deficiência] assim, se tenta fazer uma cruzadinha, uma atividade [...] mais lúdica, [...] mas no caso do L. [EA], como ele tem um problema motor, [...] ele não vai desenvolver uma escrita, isso fica um pouco mais complicado, fica mais da parte da professora [APE] [...]. (PH).

O exposto aponta o enfoque na limitação, em que a escrita é posta como referência, aspecto que impossibilita avanços acadêmicos, caracterizando o que afirmam Lehmkuhl e Michels (2015, p. 66): “[...] tendo o diagnóstico clínico como definidor de suas possibilidades acadêmicas, responsabilizando tais sujeitos pelo seu próprio fracasso.”

A escrita é central nos processos avaliativos, de modo que há certa dificuldade dos professores regentes em avaliar de outras formas. A prova formal também é um documento muito enfatizado na escola. Diante da especificidade do EA, a avaliação deve ser oral, tendo em vista o comprometimento motor que o impossibilita desenvolver uma escrita contundente.

Um instrumento didático utilizado na ALP consistiu em uma atividade de leitura. O PLP apresentou exemplares de livros, solicitou que os estudantes escolhessem um poema, fizessem leitura e descrição da estrutura, versos, estrofes e a mensagem deste, destacassem as palavras complexas e procurassem os significados no dicionário.

A leitura como instrumento de mediação é apontada por Almeida e Machado (2010) como favorecedora da aprendizagem e socialização. Ao avaliar os efeitos desta prática pautada no ensino colaborativo com alunos numa sala comum, os autores concluíram que:

Atividades realizadas por meio da leitura tornam-se um rico meio de promover o aperfeiçoamento da mesma, bem como fortalecer a socialização, ainda mais se essas práticas forem construídas por meio de colaboração entre professor e professor de educação especial. (ALMEIDA; MACHADO, 2010, p. 350).

O APE pontuou que os professores regentes têm trazido mais atividades que contemplam a participação dos estudantes com deficiência, no intuito de inseri-los nos contextos das aulas, embora não disponibilizem os conteúdos antecipadamente para que se inteire do assunto. Conforme o APE: “[...] o certo é eles mandarem o planejamento anteriormente [...] para não dizer nunca, [...] um ou dois professores têm essa preocupação [...].”

Os relatos dos professores revelaram, por um lado, preocupações de ordem pedagógicas e atitudinais, sob o discurso das condições do EA

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

não se adequarem aos processos educacionais estabelecidos pela organização da escola e práticas docentes, que, em certa medida, não contemplam seu acesso aos conhecimentos propostos pelo ensino comum; por outro lado, observamos preocupações de alguns professores em contemplarem a participação do EA.

Crippa (2012, p. 63) alerta que “[...] a escola tem resistido à mudança, porque as situações que promovem o desafio da diversidade mobilizam os educadores a mudar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas para inclusão.”

Embora os professores investigados tenham demonstrado insuficiências nas práticas para contemplar a escolarização do EA, sob os argumentos de não ter formação adequada, não dispor de tempo para trocar informações com o APE e pensar estratégias diferenciadas, apontaram direções para discussões futuras, a saber, maior carga horária de planejamento, menos estudantes por sala, apoio de outros setores, formações continuadas, dentre outras. São questões que envolvem incongruências da escola que ainda não foram resolvidas. Os professores inseridos nesse processo, sem condições concretas, vão buscando respostas para desenvolver suas práticas, ora mais confiantes e empenhados, ora não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo apontaram que os professores reconhecem que o EA necessita de estratégias diferenciadas e a importância da atuação do APE. No entanto, não se reconhecem como agentes principais na aprendizagem do EA, nem encontraram respostas para modificar suas práticas, portanto, não têm contemplado efetivamente a progressão do EA nos processos acadêmicos previstos nas orientações legais para a educação especial.

No contexto analisado, embora disponha do apoio do professor especializado (APE) na sala comum atuando com o professor regentes, observamos que as práticas desses profissionais não se articulam como especificado nas orientações legais, o que nos leva a constatar que o estabelecimento dessas orientações não garante a sua operacionalização.

A despeito dos inúmeros documentos legais que preveem o apoio educacional especializado, bem como a matrícula e o acesso à aprendizagem no ensino comum, a organização da escola não tem sido suficiente para garantir o progresso dos estudantes com deficiência no que tange aos conhecimentos acadêmicos.

As ações dos professores regentes eram direcionadas aos estudantes comuns, enquanto que as ações do APE contemplavam o EA, ainda que esses profissionais atuassem em um mesmo espaço físico. Esses procedimentos acentuam o paralelismo do ensino comum e especial, revelando a dificuldade de os professores atuarem em conjunto.

Cabe referendar que por trás da atuação dos professores está a organização curricular da escola, que não tem proporcionado que as práticas pedagógicas sejam eficazes, quando não disponibiliza condições concretas para que desenvolvam estratégias que contemplem os estudantes com

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

deficiência, e quando não discute e reflete acerca das orientações previstas nas normatizações estabelecidas nas políticas públicas.

Outro fator observado foi a dificuldade dos professores em definir estratégias que contemplem o EA, sendo que a responsabilidade recai na atuação do APE. É o APE, que devido a sua formação não tem o domínio de todos os conteúdos, aquele que se responsabiliza pela aprendizagem do EA e enfatizando os conteúdos que considera relevantes.

Por outro lado, percebemos algumas ações positivas, ao mesmo tempo que apresentaram dificuldades, apontaram sinais promissores de mudanças, e no assoberrado cotidiano com tarefas, alguns dispunham de tempo para conversar com o APE, durante as aulas e intervalos, revelando que práticas colaborativas são possíveis de serem estabelecidas e/ou implementadas.

Há um discurso generalizado dos professores de assistência, de acolhimento, pena, na tentativa de fazer algo para ajudar o EA, no que for possível, quando possível. Nesse ínterim, presume-se que os processos avaliativos são ignorados, pois não foram observadas metas de aprendizagem, nem referência de objetivos e derivação das práticas pedagógicas com o EA. O que nos convida a pensar e refletir acerca da modalidade educação especial, das orientações das políticas públicas, dos serviços e apoios oferecidos, do papel da escola e professores e da família nesse processo de inclusão escolar.

Não se pretendeu apontar análises conclusivas, mas provocar discussões posteriores, que investiguem a articulação de professores regentes e especializados em outros contextos escolares, identificar os limites e possibilidades dessa atuação e contribuir para com as práticas pedagógicas, bem como refletir como esses profissionais têm atuado diante da responsabilidade de escolarizar os estudantes com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A.; MACHADO, A. C. M. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v.27, n.84, p. 344-351, 2010.

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 116-129, 2009.

BARROS, P. O. **O Estudante com Deficiência Intelectual no Contexto da Educação Inclusiva**: uma análise do trabalho didático. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/brasil.txt>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

CAMPO GRANDE. **Resolução SEMED nº 154, de 21 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a Educação dos Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação em todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica da rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS. Diário Oficial, Campo Grande, n. 3.970, p. 4-5, 11 mar. 2014.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CRIPPA, R. M. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva.** 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2012.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.** 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013.

HONNEF, G. Trabalho Docente Articulado: A Relação entre a Educação Especial e o Ensino Comum. In: ANPED SUL, 10, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, out. 2014. **Anais...**, Florianópolis, 2014.

LEHMKUHL, M. S.; MICHELS, M. H. A Política de Formação de Professores do Ensino Fundamental para Atender Alunos da Educação Especial. **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v.5, n.13 p.7-20, mai./ago. 2015.

MARTINS, M. F. A. SIPES, M. L. Formação de professores na escola inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 18, n.1, p. 37-46, jan./abr. 2015.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 80-93, set. 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, A. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar:** unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos-SP: EdUFSCar, 2014.

NERES, C. C. A **Escolarização dos Alunos com Deficiência e a Inclusão Escolar:** aproximações com as práticas escolares. 2015. Tese (Pós-Doutorado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015.

OLIVEIRA, W. D. de. **Estudos sobre a Relação entre Intérprete de Libras e o Professor:** implicações para o ensino de ciências. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SOUSA, S. B. **Inclusão e aprendizagem do aluno com deficiência mental:** expectativas de professores. 2008. 163f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. 198f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

**CELI CORRÊA NERES
LUCIMAR DE LIMA FRANCO**

O PROFESSOR REGENTE E O AUXILIAR
PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO: SUAS (RE)
AÇÕES DIANTE DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA

ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS

Doutoranda em Educação, PP-GED/UFU e professora da Rede Municipal de Uberlândia do Estado de Minas Gerais. E-mail: ana-claudiaufu@yahoo.com.br.

GABRIEL M. PALAFOX

Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia no Programa Pós-graduação em Educação (PP-GED/UFU). E-mail: proreitoria@proex.ufu.br.

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

RESUMO

O presente trabalho buscou compreender como as políticas públicas de inclusão digital do sistema educacional brasileiro têm sido idealizadas. Trata-se de um estudo bibliográfico, cujo percurso metodológico parte de uma avaliação dos aspectos condicionantes dos processos de exclusão digital e de um levantamento da situação brasileira frente à necessidade de elaboração de políticas de inclusão e educação digital, como pensadas por Mendes (2013). Em seguida, tomando os conceitos de inclusão digital induzida e espontânea, elaborados por Costa (2006), procurou-se compreender como se dão os processos de implementação de tais políticas para, ao final, situá-las essas no sistema público de ensino brasileiro, tendo como referência os estudos de Porcaro (2006).

Palavras-chaves: Plano de Ações Articuladas. Democratização da gestão. Educação municipal de Altamira.

THE IMPLICATIONS OF THE INFORMATICS AND INFORMATION SYSTEMS REVOLUTION IN CONTEMPORANEITY: THE PROBLEM OF DIGITAL INCLUSION AS A PUBLIC POLICY

ABSTRACT

The current study aimed to comprehend how the Brazilian educational system public policies concerning digital inclusion have been devised. It is a bibliographic study, whose methodological path starts with an evaluation of the conditioning aspects of digital exclusion processes and an analysis of the Brazilian position in relation to the need of elaborating digital inclusion and digital education policies, as thought by Mendes (2013). After that, taking into consideration the concepts of spontaneous and induced digital inclusion elaborated by Costa (2006), we aimed to comprehend how the processes of implementing such policies took place so that, in the end, we could locate them in the Brazilian public school system, according to the studies of Porcaro (2006).

Keywords: Inclusion public policies. Digital inclusion. Education.

CONSÉQUENCES DE LA RÉVOLUTION DES SYSTÈMES D'INFORMATION ET TECHNOLOGIES D'INFORMATION CONTEMPORAINES: LE PROBLÈME DE L'INCLUSION DIGITALE COMME POLITIQUE PUBLIQUE

RESUMÉ

Cette étude cherche à comprendre comment les politiques publiques visant l'inclusion numérique du système éducatif brésilien sont été mises au point. Il s'agit d'une étude bibliographique dont la partie méthodologique part d'une évaluation des aspects de conditionnement d'exclusion digitale sur la situation du Brésil face à la nécessité d'élaboration des politiques d'inclusion et de l'éducation digitale, selon de Mendes (2013). En plus, utilise des concepts d'inclusion digitaux induite et spontanée, selon Costa (2006), pour comprendre comment est-ce que les processus de ces politiques publiques sont mises en œuvre et de manière identifier comment ces

politiques publiques peuvent encadrer le système scolaire public brésilien, toujours en se référant aux études de Porcaro (2006).

Mots-clés: Inclusion de la politique publique. L'inclusion digitale. L'éducation.

EXCLUSÃO DIGITAL: MANIFESTAÇÃO SOCIETÁRIA

Para Maigret (2010), o acesso às TIC's encontra-se relacionado, invariavelmente, com o crescimento dos níveis de renda e de escolarização da população. Quando esta não dispõe ou dispõe do mínimo para sobreviver, termina ficando a margem da acessibilidade ao computador e a internet. Por outro lado, as camadas mais abastadas terminam se apropriando das TIC's e da própria informação disponibilizada nesses meios, apesar de se reconhecer que esta "[...] não é sinônimo de conhecimento; o virtual não é uma entidade metafísica que daria acesso a um mundo liberado dos estorvos sociais" (MAIGRET, 2010, p. 412).

Nesse contexto, a humanidade viu surgir, então, a denominada "exclusão digital", enquanto processo historicamente constituído à luz das condicionantes e determinações históricas do mundo contemporâneo, relacionadas, fundamentalmente, com a impossibilidade de acesso às TIC's por parte de amplos segmentos da população.

Dentre outros fatores condicionantes deste fato pode-se citar os de natureza socioeconômica, cultural, educacional e política, promotores, dentre outros aspectos, da falta de acesso ao conhecimento para desenvolvimento e aprimoramento das capacidades técnica, social, cultural e intelectual, necessárias para acessar tais tecnologias no âmbito dos desafios do mundo do trabalho e da vida cotidiana colocados pela denominada "Sociedade da Informação". Especificamente no caso do Brasil, de acordo com Neri (2003), em 2001, apenas 12,6% da população dispunha de acesso a computador nos lares, enquanto 8,5% dispunha de acesso à internet.

Em 2003, no âmbito do estudo da natureza econômica, política e social da Sociedade da Informação, Ferreira (2003) afirmava que, para muitos trabalhadores assalariados, o computador e a internet ainda estavam sendo categorizados como bens de luxo, pois o preço médio desse equipamento correspondia a cerca de um terço da renda média anual per capita do Brasil.

Posteriormente, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostras por Domicílio (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2005, apenas 13,7% dos brasileiros com mais de 10 anos de idade estavam utilizando a internet. Segundo dados divulgados no portal "Internet World Stats", o índice de inclusão digital do Brasil no ano de 2007 era de apenas 22,4%, sendo que entre 2000 e 2007, o Brasil tinha sofrido um crescimento da ordem de crescimento de 752% somente no uso da internet¹.

1. *Internet World Stats* calcula o índice de inclusão digital utilizando como parâmetro a quantidade de pessoas de uma determinada população que tem acesso à internet. Disponível em: <<http://www.internetworldstats.com/emarketing.htm>> Acesso em: 10 de agosto de 2012.

Em 2010, o IBGE publicou uma atualização dos dados da PNAD realizada em 2009. Os dados revelaram que a quantidade de domicílios com computador variou de 34,6% para 38,3% entre 2009 e 2010. Segundo a Federação do Comércio do Estado do Rio de Janeiro, entre 2007 e 2011 o percentual de brasileiros conectados à internet havia aumentado de 27,0% para 48,0%, sendo que as denominadas “LAN Houses” apareceram como um dos principais locais de acesso (31,0%), seguido da própria casa (27%) e das casas de parente e amigos com (25%).

Em 2012, o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br) divulgou os resultados da sétima pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (NIC.br)² em 2011, com dados obtidos a partir de entrevistas presenciais sobre TIC's em 25 mil domicílios brasileiros, que incluiu a área rural. De acordo com essa pesquisa o uso do computador aumentou de 35% em 2010 para 45% em 2011, enquanto o uso da internet nos domicílios aumentou de 27% para 38% nesse mesmo período.

Os dados mostraram também que, em 2011, 45% da população brasileira já estava tendo acesso à internet, sendo o local mais citado o domicílio (67%), enquanto que o acesso em centros públicos ou pagos (*LAN houses*) foi citado por 28% dos entrevistados. Ou seja, houve um aumento de 20% no acesso domiciliar, e uma retração de 18% no acesso em *LAN houses*.

Quanto à forma de utilização da internet, em 2011, 69% dos brasileiros tiveram acesso a rede mundial de computadores para acessar portais de relacionamento tais como o Facebook e o Orkut; 36% informaram que utilizaram a internet para procurar informações sobre viagens e acomodações; 58% para assistir filmes ou vídeos; 51% para fazer *download* de músicas, e 35% para buscar informações em portais de informação virtuais, tais como o portal Wikipédia.

Apesar dos dados acima assinalados a respeito do crescimento nos índices de posse e uso das TIC's no Brasil até o ano de 2011, não é possível ignorar que no período em questão mais de 50% dos domicílios brasileiros ainda não possuíam sequer computador. Além disso, na área urbana, 62%, e na zona rural, 90%, não dispunham de meios de acesso à rede mundial de computadores pela via da internet.

Outra questão importante diz respeito à maneira como os recursos digitais vêm sendo utilizados. Os dados referentes à utilização da internet mencionados acima, revelam que a maioria das pessoas que tem acesso a esse recurso utilizam-no para fins de lazer e entretenimento, sendo que somente 35% procuram a internet para busca de informações. Ou seja, além do fato de que metade da população brasileira não possuía computador e 62% não tinha acesso à internet em 2011, soma-se o fato de que aqueles que possuíam esses recursos não o utilizavam para fins de ampliação de seus conhecimentos.

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

2. A Fecomércio-RJ é formada por 61 sindicatos patronais fluminenses e representa os interesses de todo o comércio de bens, serviços e turismo do estado, sendo parte integrante do Sistema Fecomércio-RJ, composto também por Sesc Rio e Senac Rio.

Este fato nos remete à compreensão de que, para além da necessidade de se promover políticas de inclusão digital, faz-se necessário também a promoção de políticas de educação digital. Conceito este que extrapola a noção de inclusão digital, pois envolve processos formativos para além da aquisição de equipamentos digitais.

De acordo com Mendes (2013):

No Brasil, fala-se muito em Inclusão Digital, mas pouco em Educação Digital. Enquanto governos e empresas multinacionais investem em equipamentos e no ensino sobre como usar as ferramentas básicas, falta instrução a respeito do uso correto, de acordo com princípios básicos de cidadania (MENDES, 2013).

Ainda de acordo com a sétima pesquisa TIC Domicílios, foi identificado que a exclusão digital tem “classe social” nas diversas regiões do país, uma vez que, em 2011, 95% dos domicílios das classes sociais “D” e “E” não tinham acesso à internet, enquanto na classe “A” essa taxa estava restrita a 3% desse estrato social e somente na região nordeste do país a impossibilidade de acesso à internet atingia a 79% dos domicílios pesquisados.

Dessa forma, tal como as estatísticas apontaram até o ano de 2011, os dados parecem confirmar a existência de uma relação direta entre classe social, poder aquisitivo e níveis de escolaridade e possibilidades de acesso às TIC’s nas diversas regiões e classes brasileiras.

INCLUSÃO DIGITAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Cientes de que a sociedade contemporânea deve ter percebido que a pobreza associada à falta de educação da população poderia tornar-se um entrave à expansão do mercado capitalista associado às TIC’s e que, em consequência, este fenômeno também contribuiria para retardar a mudança social do país a caminho de uma sociedade da informação devidamente democratizada no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, essa mesma sociedade viu “surgir” o conceito de “Inclusão Digital”, enquanto desafio político, econômico, social e cultural, destinado a viabilizar o acesso às TIC’s para todos e todas, sem distinções de classe, gênero, etnia, estado geracional e condição física e mental como parte da conquista da sua efetiva cidadania.

Para Costa (2006), a inclusão digital pode se manifestar de duas formas: espontânea e induzida. Essas duas manifestações da inclusão digital permitem compreender melhor quais os contextos em que podemos nos considerar “incluídos” ou “excluídos”. A inclusão digital espontânea seria aquela que permite à população, independentemente da sua vontade, o acesso a utilização de diversos dispositivos eletrônicos como os caixas eletrônicos de bancos por meio da utilização de dispositivos de acesso, tais como cartões digitais, que os induz, em última instância e de forma “quase” natural a se incluírem nos avanços tecnológicos incorporados à

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

vida em sociedade nos mundos do mercado, do trabalho, do lazer e da própria burocracia estatal.

Por outro lado, um processo de “inclusão induzida” ocorre quando iniciativas governamentais, privadas e/ou do terceiro setor criam programas, projetos e ações, inclusive educacionais, para induzir em diferentes estratos socioeconômicos o acesso à diversas manifestações das TIC’s.

Segundo Faleiros (1991), considerando que existem diversas formas de se compreender as políticas públicas, a análise não pode ser reduzida à ideia de serem modelos rígidos e homogêneos uma vez que:

[...] ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão. (FALEIROS, 1991, p. 9).

Para esse autor, tais políticas podem se apresentar sob a aparência de “dávias concedidas” para ocultar ideologicamente relações com as exigências que o capital impõe para se valorizar e reproduzir a força de trabalho diante das lutas sociais e das crises do capitalismo. Crises que, dentre outros aspectos, são promotoras de movimentos contínuos de reestruturação produtiva do capital em escala global.

Especificamente no caso do Brasil, tais movimentos de reestruturação têm se caracterizado, dentre outros aspectos, pela retração de custos mediante a redução da força de trabalho tal como, por exemplo, ocorreu intensamente na década de 1990 quando o país vivenciou um processo de “enxugamento” da força de trabalho combinado com profundas transformações técnicas e tecnológicas no mundo do trabalho (ANTUNES, 2006). Aliado a isso, este tipo de movimento ocorrido no Brasil e em grande parte do mundo, promoveu também, de forma acentuada, processos de flexibilização e, inclusive, de desregulamentação dos direitos sociais.

As políticas públicas e sociais, dentro das quais se incluem as políticas de inclusão digital, segundo Faleiros (1991) “articulam-se com o processo econômico”. Para ele, as políticas sociais articulam-se também com processos políticos numa relação complexa que envolve a produção, o consumo e o capital financeiro. São exemplos desta relação os contratos e convênios com empresas privadas e a captação de poupança popular proveniente de contribuições compulsórias dos trabalhadores etc.

No que diz respeito às políticas públicas de inclusão digital, Lemos e Costa (*apud* COSTA, 2006) afirmam que estas podem ser organizadas em três categorias. A primeira relacionada com formação técnica se encontra associada à aquisição de destrezas no manuseio de equipamentos como computadores e impressoras (*hardwares*), sistemas operacionais e programas de computação (*softwares*) e do acesso e utilização de redes de dados como a internet. A segunda categoria refere-se à formação cognitiva, associada à autonomia e independência no uso das tecnologias da informação e comunicação. E, por fim, a terceira categoria diz respeito à viabilidade econômica, relacionada com a criação de condições financeiras

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

para adquirir *hardware* e *software*, assim como acessar à internet e outro tipo de redes de comunicação.

Dessa forma, as políticas de inclusão digital não podem ser simplesmente analisadas do ponto de vista técnico e econômico, uma vez que, para viabilizar a universalização e a democratização do acesso às TIC's, torna-se necessário considerar as dimensões cultural e educacional da sociedade, assim como também reconhecer a vontade e capacidade política do Estado para formular e implementar políticas públicas que sejam capazes de promover e garantir, de fato, a inclusão digital de forma crítica e construtiva.

Correa (2007) alertou para o fato de que a adoção das TIC's deve ser analisada com cautela, tendo em vista que este processo de "adoção" "carrega" contradições e "ambivalências" que podem dificultar a sua adoção e fundamentalmente a sua continuidade, caso não fossem construídos, por exemplo, núcleos de operações capazes de liderar sujeitos e instituições dotados de competência técnica e política.

O autor elaborou um quadro que, além de identificar uma série de dimensões de inclusão e exclusão digital, resume parte das ambivalências que podem ocorrer no uso das TICs no contexto da adoção de políticas e programas de inclusão digital. Por meio desse quadro é possível compreender como a emergência das TIC's pode contribuir com o combate à exclusão digital.

Quadro 1 – Dimensões de inclusão e exclusão digital e ambivalências no uso das TICs

Dimensões da inclusão/ exclusão social	Formas de capital relacionado	Relação ambivalente entre TIC's e inclusão social		Dimensões dos programas de inclusão digital	
		Ambivalência negativa	Ambivalência positiva	Potencializa	Objetivo último
Obtenção de renda	Econômico	Aumento do desemprego; Maior flexibilização das relações de trabalho	Novos postos de trabalho; Valorização do capital imaterial	Salário e/ou renda	Inserção no mercado de trabalho e de consumo
Acesso à informação	Cognitivo/ Educacional /Cultural	Aumento da desigualdade educacional; Exclusão dos que não tem acesso à rede	Novas formas de produção e difusão do conhecimento; Inteligência colaborativa	Educação cultura e conhecimento	Produção e difusão de conhecimento
Exercício de direitos de cidadão	Político	Restrição do espaço político; Falta de direitos à serviços on-line	Ampliação do espaço público; cidadania e ativismo on-line	Cidadania	Possibilidade de autonomia, solidariedade e participação política

Fonte: Correa (2007, p. 54).

Como pode ser observado no quadro acima, Correia identifica três grandes dimensões sociais onde transparece na sociedade a presença da exclusão e da inclusão digital. Para esse autor, cada uma destas dimensões influencia a ausência ou presença de um tipo de "capital", assim como também a sua presença pode ser capaz de "potencializar" o incremento dos capitais relacionados com as suas respectivas consequências sociais (objetivos últimos).

Uma vez que a proposta dos programas de inclusão digital é utilizar a tecnologia como instrumento para a inclusão social, haverá sempre uma tendência, ou um risco de se creditar à tecnologia os méritos do processo

ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

de inclusão, ressaltando apenas seus aspectos benéficos em detrimento das outras forças sociais que atuam em conjunto com ela. Uma abordagem que considere os aspectos tecnológicos e sociais na formulação dos programas contribuirá para definição mais real dos limites e possibilidades da inclusão digital. Por outro lado, a falta de consciência desta ambivalência poderá contribuir para uma ideia de inclusão digital falsa e ingênua. (CORREA, 2007, p. 55).

Diante disso, torna-se fundamental compreender o caráter multifacetado da inclusão social no processo de construção de políticas públicas, para serem formuladas propostas programáticas capazes de apreender as especificidades de cada realidade social em que tais políticas serão implementadas visando evitar, dentre outros aspectos, a homogeneização de propostas e programas que desconsiderem essas mesmas especificidades.

Entretanto, vale ressaltar que no atual contexto da globalização, as políticas públicas de inclusão digital, longe de promover o acesso para todos e todas, vêm sendo projetadas e implementadas, em grande parte, dentro de lógicas associadas à competição e a concorrência de mercado, trazendo como consequência, que regiões mais pobres do planeta ainda possuam índices baixos de acesso às TIC's, contrariamente aos índices mais elevados de acesso encontrado nos países mais desenvolvidos, econômica e socialmente (BARROS, 2008). Desigualdades estas caracterizadas por Mattos (2008) pelos países denominados "*inforricos*" e "*infopobres*".

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL E O SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO

De acordo com Silva e Lima (2009), a flexibilização do mundo do trabalho, promovida pelo neoliberalismo, tem exigido uma formação profissional pautada na aquisição de conhecimento e habilidades cada vez mais adequadas às inovações tecnológicas incorporadas ao mundo da produção de mercadorias em todos os seus setores. Um dos impactos desse fenômeno nas políticas educacionais é o reconhecimento das TIC's no contexto da formação de mão de obra qualificada para atendimentos das novas demandas produtivas e de mercado. Segundo Chizzoti (2012) o mundo da educação está sendo influenciado pela formulação de políticas de formação profissional baseadas nas reorientações curriculares propostas por organismos internacionais diretamente ligados ao mundo do trabalho capitalista.

Esta reorientação foi concretizada por meio da proposição de um "novo" paradigma normativo denominado "Currículo por competências" sistematizado em definitivo a partir da metade do século XXI por intermédio dos países que participam da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Sem pretensão de exaurir o assunto, no que diz respeito à história do processo de constituição dos fundamentos que na atualidade encontram-se orientando as reformas educacionais no mundo todo, vale ressaltar que estas políticas vêm sendo adotadas desde os anos 1990 pelo Estado brasileiro sob o pressuposto fundamental de que a educação deve contribuir com a formação de sujeitos preparados para enfrentar o mundo, de acordo com três grandes "competências-chave": pressupõem que os indivíduos

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

dispõem de muitas ferramentas materiais, tecnológicas e socioculturais, que devem ser capazes de dominar, de se servir delas para interagir com os outros em um mundo interdependente e de agir, de modo autônomo e responsável, no seu contexto.

Segundo Chizzotti (2012) os organismos internacionais mediados pela OCDE assumiram, de fato, que o mundo encontra-se convivendo no contexto de uma “sociedade da informação” que pressupõe a aquisição de conhecimento e práticas sociais necessárias à utilização de “[...] ferramentas socioculturais, para o aluno manter-se, tecnologicamente, atualizado e adaptar os meios às suas necessidades e, assim, dialogar ativamente com o mundo” (CHIZZOTTI, 2012, p.443).

Por outro lado, vale destacar também que parte do discurso utilizado na esfera da educação encontra-se encarregado de difundir no imaginário popular que, diante das demandas e necessidades da sociedade da informação, é possível acessar o mundo do trabalho por meio da escolarização (SILVA; RODRIGUES, 2009), omitindo-se, entretanto, que o capital, além de ter-se tornado incapaz, por questões estruturais, de gerar emprego para todos e todas, vem transferindo, de forma velada para os sujeitos, a responsabilidade, tanto do sucesso do seu processo de inclusão educacional, quanto de inserção posterior nesse mesmo mundo do trabalho (ANTUNES, 2006).

Portanto, se no contexto da globalização, grande parte das políticas públicas foi construída, e continua em grande parte a ser construída a partir de orientações surgidas de organismos internacionais diretamente interessados no desenvolvimento do mundo do trabalho capitalista, tal situação parece refletir-se, também, no âmbito das políticas destinadas à promoção da “Inclusão Digital”.

Especificamente no caso do Brasil, autores como Porcaro (2006) afirmam que as políticas destinadas à inclusão digital no Brasil foram construídas a partir de três orientações de nível internacional: a) a Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU); b) a Cúpula da Sociedade da Informação (CMSI) e, c) a mensuração estatística da sociedade da informação e as recomendações internacionais de construção de indicadores de infraestrutura, acesso e uso das TICs.

AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DIGITAL NO BRASIL

De acordo com Porcaro (2006) as políticas de inclusão digital, no Brasil, podem ser visualizadas a partir de ações realizadas e articuladas entre os diferentes órgãos ministeriais envolvidos, em sintonia com seus vetores de atuação. São políticas que se materializam em programas com suas respectivas ações e que os meios de comunicação de massa tem se referido as mesmas no contexto de um Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID), o qual não se encontra devidamente registrado num documento oficial com os seus respectivos organizadores e coordenadores, mas que aparece em projetos, como o “Casa Brasil”.

Diante dessa imprecisão, analisar as políticas de inclusão digital no Brasil não constitui uma tarefa fácil. Desta forma, optou-se nesta seção

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

por mapear as ações e programas do governo federal, acima mencionados, a fim de compreender as políticas de inclusão digital no Brasil.

Para Costa (2006), o marco inicial das políticas públicas no Brasil foi a criação do Programa Sociedade da Informação (PSI), por meio do Decreto 3.294 de dezembro de 1999, quando o governo brasileiro produziu o “Livro Verde” o qual contemplou diversas ações destinadas a impulsionar a Sociedade da Informação no Brasil. Suas metas envolviam a ampliação do acesso, meios de conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimento de novas aplicações.

Desde então, o governo federal implementou um conjunto de programas e iniciativas de inclusão digital, envolvendo administração pública, a sociedade civil e o setor privado como: o “Programa Sociedade da Informação” (atualmente desativado), o “Governo Eletrônico” e o “Grupo de Trabalho Interministerial (GTTI)”. Este último concentrou esforços em três linhas do programa: universalização de serviços, governo ao alcance de todos e infraestrutura avançada. Em outubro de 2000 foi criado o Comitê Executivo de Governo Eletrônico (CEGE), com o objetivo de formular políticas, estabelecer diretrizes, coordenar e articular as ações de implantação do Governo Eletrônico.

No ano de 2003, foi idealizado e criado o Projeto Casa Brasil que articulou esforços de diversos ministérios, órgãos públicos, bancos e empresas estatais visando à construção de espaços públicos nos quais as pessoas pudessem utilizar computadores, a Internet e outras tecnologias digitais. Tratou-se de uma política pública transversal que integrou diversas áreas de atuação do governo federal. O projeto teve como objetivos promover o desenvolvimento social a partir da apropriação autônoma das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e da inclusão digital; promover a cidadania pela participação política e social, geração de oportunidades e trabalho; popularização da ciência, da cultura e do acesso e produção de informação e conhecimentos; criar e consolidar as redes sociais e parcerias para o desenvolvimento local sustentável e das regiões de abrangência. Foi um projeto organizado por meio de um comitê gestor cujas finalidades seriam definir diretrizes gerais de gestão e aprovar os planos de ações/atividades no âmbito do projeto, além de acompanhar o desempenho das unidades e avaliar periodicamente os resultados alcançados.

A atuação do projeto Casa Brasil esteve centrada em sete módulos: a criação de Telecentros, Bibliotecas Populares, Auditórios, Estúdios Multimídia, Oficinas de Rádio, Laboratórios de Montagem e de configuração de computadores ou Laboratório de Divulgação da Ciência.

De todos os módulos acima citados, ressalta-se a criação dos Telecentros, que foram concebidos para serem utilizados como locais de livre acesso público à informática e equipados com microcomputadores conectados à internet e uma série de *softwares* instalados, para serem utilizados pelos usuários a fim de acessar páginas da *web*, correio eletrônico, produzir trabalhos e documentos, desenvolver estudos e pesquisas, bem como capacitar-se por meio dos cursos e oficinas oferecidos.

Os telecentros foram instituídos em 2009, sendo organizados em parceria com os estados e municípios de maneira que o governo federal, por

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

meio de seus diversos órgãos e ministérios, forneceu os recursos materiais como computadores e *softwares*. Em contrapartida, estados e municípios ficaram encarregados de garantir o espaço físico e os recursos humanos necessários para a implantação e manutenção dos Telecentros.

Além da criação dos telecentros, foi instituído também o Programa “Computador para Todos” em 2005 direcionado para a compra de computadores para a classe C. Para tanto, o governo federal propôs algumas linhas de financiamento para ajudar o cidadão a comprar o computador.

Quanto às ações criadas pelo governo federal para promover a inclusão digital das escolas públicas, a principal delas foi a portaria nº 522 de 09 de abril de 1997 do Ministério da Educação, que cria o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), com a finalidade de disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e telecomunicações.

Segundo o *site* do MEC, no período de 1997 a 2006, o PROINFO adquiriu 147.355 microcomputadores, atendendo 14.521 escolas, 9.392 municípios e 13.402.829 estudantes. Além disso, o *site* ainda informa que o programa promoveu a capacitação de mais de 323.281 professores multiplicadores dos 377 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) instalados naquele período.

Em 2007, 10 anos depois que os primeiros laboratórios foram montados, entrou em vigor o decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre a formação de professores para atuar no contexto de inclusão digital. O decreto em questão, estabeleceu que o Ministério da Educação deveria promover programas de capacitação de professores em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Assim, a partir desta data o Ministério da Educação implementou dois programas de formação docente voltados para a inclusão digital nas escolas: o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia (PROINFO Integrado) e o Programa Mídias na Educação de Educação a Distância.

Além desses programas, o governo federal também criou, em 2008, o Projeto “Computador Portátil para Professores”, em que cada professor poderia adquirir apenas um notebook, cujo valor não poderia exceder a quantia de R\$ 1.000,00 e o fabricante deveria ser brasileiro e credenciado no Projeto “Cidadão Conectado – Computador para Todos”.

Outra ação importante foi a criação do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA), em 2010, destinado a compra de *netbooks* para serem utilizados por professores e alunos das escolas públicas como instrumento de aprendizagem.

Apesar de todas essas ações, segundo Macedo (1997, p. 39), a entrada da tecnologia no campo educacional tem gerado duas posições antagônicas:

De um lado, a resistência da maioria dos profissionais da educação em lidar com a entrada da tecnologia na escola; de outro, os mirabolantes projetos oficiais, que apresentam a tecnologia como grande redentora dos problemas da área.

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

O próprio Macedo (1997) acreditava que uma possível causa para a resistência dos educadores em lidar com as tecnologias educacionais poderia estar relacionada aos interesses subjacentes às políticas públicas em tecnologias educacionais as quais, em geral, consomem grandes somas que são transferidas do poder público para a iniciativa privada.

Apesar dos dois programas federais aqui mencionados (Proinfo Integrado e Mídias na Educação) voltados para a capacitação do docente, os quais atingiram apenas uma pequena parcela da população de docentes no Brasil, o governo parece implementar vários programas sem se preocupar necessariamente com a formação docente para atuar nesse contexto. O resultado tem sido a chegada de equipamentos tecnológicos nas escolas que terminam subutilizados devido à falta de capacitação profissional e à falta de condições reais para que esta capacitação aconteça.

Assim, ao analisar o PROINFO, Arruda e Raslan (2012) constataram alguns problemas. Dentre eles a utilização insignificante dos laboratórios de informática devido ao número insuficiente de máquinas e pela falta de conservação e manutenção do funcionamento dos equipamentos e dos *softwares*; número e tamanho do espaço físico dos laboratórios insuficientes para a quantidade de alunos matriculados, por turma, nas escolas públicas brasileiras; formação precária dos professores para utilização destes equipamentos; descontinuidade no processo de formação desses professores; falta de tempo e disponibilidade dos professores para frequentar os cursos; resistência dos professores em trabalhar com o computador; número insuficiente de professores-formadores e falta de verba para manutenção das máquinas.

Os professores (principalmente os que atuam na educação básica), por sua vez, passam a ser responsabilizados por essa subutilização, sob o argumento de uma suposta acomodação, desconsiderando-se suas condições deterioradas de trabalho e a falta de condições financeiras para a capacitação devido aos salários aviltantes a que são submetidos.

Nesse sentido, concordamos com Faleiros (1991, p. 24) quando ele afirma que: “As situações sociais são transformadas em problemas individuais, como se as oportunidades fossem iguais para todos, dominantes e dominados, exploradores e explorados, ricos e pobres, e como se a ascensão social dependesse de cada um”.

Para Lima (2010), ao atenuar as desigualdades próprias do capitalismo, as políticas sociais criam e recriam condições para a perpetuação dessas desigualdades. Sendo assim, as políticas sociais (nas quais se incluem as políticas de inclusão digital das escolas) tem-se colocado apenas como mecanismos de atenuação de tais desigualdades, associada à necessidade de garantir para o mundo do trabalho a formação de um exército de mão-de-obra capacitada, procurando se manter em estado de “equilíbrio” a relação entre a oferta e demanda desses trabalhadores.

Em suma, a análise aqui realizada nos permite levantar a hipótese de que grande número de políticas de inclusão digital, orientadas para a educação de crianças e jovens nas escolas públicas brasileiras, vem sendo implementado desconsiderando a necessidade de não somente capacitar tecnicamente à população, mas também politicamente, visando com isso uma educação e a adoção de uma postura crítica em relação, tanto às

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

estratégias de inclusão digital verticalizadas, compulsórias e descontextualizadas que desconsideram as especificidades econômicas, culturais sociais de cada realidade, assim como em relação ao desenvolvimento e utilização das TIC's no mundo contemporâneo, para além dos interesses de mercado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARRUDA, E. E. de; RASLAN, V. G. da S. A implementação do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), no Brasil e no Estado do Mato Grosso do Sul, no período de 1997 a 2006. [2007]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20IMPLEMENTA%C7%C3O%20DO%20PROGRAMA%20NACIONAL%20DE%20INFORM%C1TICA%20NA.pdf> Acesso em: 2 ago. 2012.

BARROS, L. V. **O Estado (in) transparente: limites do direito à informação socioambiental no Brasil**. 2008. Tese (doutorado) – UnB, Brasília, 2008.

CHIZZOTTI, A. Currículo por competência: ascensão de um no paradigma curricular. **Revista Educação e Filosofia Uberlândia**, Uberlândia, v. 26, n. 52, p. 429-448, jul./dez. 2012.

CORREA, R. de A. **A construção social dos programas públicos de inclusão digital**. 2007. Dissertação (Mestrado) - UNB, Brasília, 2007.

COSTA, L. F. Inclusão Digital: conceitos, modelo e semânticas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 29., 2006, Brasília, **Resumos...** Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/errata2006/R1485-1.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERREIRA, R. da S. A sociedade da informação no Brasil: um ensaio sobre os desafios do Estado. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 36-41, jan./abr. 2003.

LIMA, A. B. de. **A natureza social das políticas sociais**. Uberlândia, 2010. Mimeografado.

MACEDO, E. F. de. Novas Tecnologias e Currículo. In.: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 39-58.

MAIGRET, E. **Sociologia da comunicação e das mídias**. Tradução de Marcos Magno. São Paulo: Ed. Senac, 2010.

MATTOS, F. A. M. de. Desafios para a inclusão digital no Brasil. **Perspectivas em Ciências da informação**, Belo Horizonte, v. 13, n.1, p. 67-94, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n1/v13n1a06.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2012.

MENDES, A. T. **Educação Digital**. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/educacao/educacao-digital.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

NERI, M. C. **Mapa da Exclusão Digital**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003. Disponível em: <<http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/>>

ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

default/bndes_pt/Galerias/Arquivos/bf_bancos/e0002091.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

PORCARO, R. M. **Tecnologias da Comunicação e Informação e Desenvolvimento: Políticas e Estratégias de Inclusão Digital no Brasil**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IPEA, 2006. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/pub/td/2006/td_1147.pdf> Acesso em: 2 jun. 2011.

SILVA, C. da S.; RODRIGUES M. de M. Política de Inclusão Educacional: elementos de um discurso de domesticação e ajustamento no ambiente educacional. In.: SILVA, M.V.; CORBALÁN, M. A. **Dimensões Políticas da Educação Contemporânea**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SILVA, M. V.; LIMA, I. R. da S. Globalização e Educação: impactos na educação docente e na dimensão do multiculturalismo. In.: SILVA, M.V.; CORBALÁN, M. A. **Dimensões Políticas da Educação Contemporânea**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

**ANA CLAUDIA J. PEIXOTO DE MEDEIROS
GABRIEL M. PALAFOX**

IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO DOS SISTEMAS
DE INFORMAÇÃO E DA INFORMÁTICA NA
CONTEMPORANEIDADE: O PROBLEMA DA
INCLUSÃO DIGITAL COMO POLÍTICA PÚBLICA

MAGNO NUNES FARIAS

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Pesquisador bolsista pelo CNPq e Capes. Integra o Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo e o Grupo de Pesquisa Cidadania, Ação Social, Educação e Terapia Ocupacional.

WENDER FALEIRO

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Coordenador da Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

RESUMO

Uma das temáticas centrais que cercam a Juventude do Campo é o processo de migração, fazendo com que esses sujeitos deixem o campo para ir para a zona urbana. Essa decisão entre o ficar ou sair do campo perpassa diversas questões, significados e disputas. Dessa forma, nesse estudo objetivamos a busca pela compreensão de como a educação escolar pode estar contribuindo para o processo de migração, e estendendo o acesso e permanência à Educação como um direito, o texto faz uma reflexão entre inclusão educacional e a Terapia Ocupacional Social. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. Há muito a ser feito para a consolidação de uma educação escolar que permita a esses jovens escolherem os rumos de suas vidas sem os tencionamentos estruturais.

Palavras-chaves: Juventudes. Educação do Campo. Migração. Inclusão.

BEING A RURAL YOUNG ADULT OR BECOMING AN “URBAN” YOUNG ADULT: RELATIONS AMONG INCLUSION, EDUCATION AND SOCIAL OCCUPATIONAL THERAPY

ABSTRACT

One of the central themes surrounding the Rural Youth is the migration process, making these subjects leave the countryside and go to urban areas. The decision between staying or leaving the countryside is pervaded by several questions, meanings and disputes. This study thus aimed to search for an understanding of how schooling may be contributing to the migration process and extending access and permanence to education as a right, the text reflects upon Educational Inclusion and Social Occupational Therapy. This is a qualitative research of bibliographic nature. There is much to be done to consolidate a form of schooling that allow these young people to choose the direction of their lives without the structural tensions.

Keywords: Youth. Rural Education. Migration. Inclusion.

ÊTRE JEUNE DU CHAMP OU DEVENIR JEUNES «URBAINS»: RELATIONS ENTRE L'INCLUSION, L'ÉDUCATION ET LE TRAITEMENT SOCIAL

RESUMÉ

L'un des thèmes central dans le domaine de la jeunesse est le processus de migration, ce qui fait que ces sujets quittent le niveau rural pour aller en zone urbaine, la décision entre rester ou quitter la zone rurale passe par plusieurs questions, des significations et des litiges. Ainsi, cette étude vise à rechercher la compréhension de la façon dont l'éducation peut contribuer à freiner ce processus de migration et d'étendre l'accès et la permanence à l'éducation comme un droit. Le texte fait une réflexion sur l'inclusion scolaire et d'ergothérapie sociale. Ceci est une recherche qualitative de nature bibliographique. Concluons qu'il y a beaucoup à faire pour consolider une éducation scolaire qui permet à ces jeunes gens de choisir le sens de leur vie sans les tensions structurelles.

Mots-clés: Jeunesse. Éducation en zone rurale. Migration. Inclusion.

INTRODUÇÃO

Jovem é um termo que vem sendo usado pela sociedade a partir do século XIX dentro de uma lógica dual entre jovens e velho/adultos. Somente no final do século XX que a categoria juventude passou a ser debatida de maneira mais intensa, tendo em vista a necessidade social de se debruçar sobre as questões que envolvem esses sujeitos. A partir da década de 1990 essa categoria é evidenciada com mais força dentro do campo acadêmico e das próprias políticas públicas (CASTRO, 2012).

O Estatuto da Juventude, instituído pela Lei n. 12.852/2013, considera como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) estabelecem uma faixa etária entre 15 e 24 anos, definindo esse conceito com base em critérios como entrada no mercado de trabalho e nos limites do término da educação básica (fundamental e médio). Essa tendência de estabelecimento por faixa etária tem como marcador a transição entre adolescência e vida adulta, porém essa demarcação por idade é bastante discutida (CASTRO, 2012).

Silva (2011) concebe juventude como uma transição, que se forma a partir de uma trajetória biográfica entre infância e vida adulta, e se dá por meio de um processo que é reflexo de estruturadas e dinâmicas sociais, bem como por suas tensões que são produzidas em determinado contexto histórico e conjuntural (questões culturais, econômicas e sociais). Alves (2013) aponta que há diversas perspectiva de se olhar para juventude, afirma a necessidade de se

[...] pensar dimensões até certo ponto universalistas (como os aspectos biológicos); dimensões subjetivas, relativas às questões de gênero, raça/etnia, local de moradia, classe social; dimensões etárias, visto que se trata de uma fase da vida para a qual se tem reclamado, cada vez mais, políticas e garantias legais específicas para vivê-la com dignidade; e ainda dimensões simbólicas, uma vez que a juventude, em muitas sociedades e em diferentes contextos históricos, culturais e sociais, adquire certos significados, tornando-se, em alguns casos, um fetiche ou objeto de desejo, o que muitos chamam de a busca pela eterna juventude (ALVES, 2013, p. 20).

A sociologia da juventude tem contribuído para essa discussão que transita entre duas tendências: a primeira, concebe a categoria juventude dentro de um grupo social constituído por sujeitos que estão em uma determinada fase da vida, tendo a necessidade de se buscar aspectos mais uniformes que dê conta de estabilizar essa categoria, como a definição por faixa etária ou aspectos culturais; a segunda, concebe a juventude como conjuntos de sujeitos diversificados, pelo fato das diferenças de classe, poder, interesses, desejos e oportunidade ocupacionais. “Neste outro sentido, seria, de fato, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum” (PAIS, 1990, p. 140).

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

A juventude deve ser considerada não por critérios etários, mas por questões materiais, culturais e simbólicas, que demarcam singularidades entre esse grupo. Assim, há a necessidade de lançar mão desses olhares transversais, que de certa forma se comunicam e contradizem, fazendo um exercício dialético para a compreensão, que mostram que apesar desses sujeitos vivenciarem questões que os unificam como grupo, também há questões que os distanciam, mostrando assim a diversidade das múltiplas juventudes (ALVES, 2013).

Desta maneira, carregando essas múltiplas concepções de juventude, partindo principalmente da ideia de uma categoria composta por uma diversidade de sujeitos que se dão por marcas sociais, aqui vamos discorrer sobre um grupo de jovens que se constituem por particularidade grupais, ideológicas, territoriais, de classe, de trabalho, de produção de vida, ou seja, de existência, que constituem a Juventude do Campo.

Definimos a juventude do campo de maneira ampla, que pode ser composta por jovens assentados, trabalhadores rurais, seringueiros, jovens engajados nos movimentos sociais do campo, cortadores de cana, jovens moradores com relação estreita com o trabalho do campo, jovens que apenas vivem no campo (sem necessariamente estarem relacionados a um grupo específico) ou até mesmo que habitam os municípios rurais (VEIGA, 2003 *apud* ALVES, 2013). Existem diversos termos para se referir ao lugar de existência dessa juventude: “campo”, “rural” ou “roça” (CASTRO, 2012), porém, utilizar o termo campo se configura como um posicionamento político, já que é o mais utilizado pelos movimentos sociais vinculados com a luta pela Educação do Campo, que vêm reivindicado a necessidade de uma educação voltada para a diversidade e tensões da vida do campo (ALVES, 2013). Assim, utilizar juventude do “campo” busca legitimar um projeto societário popular dos trabalhadores do campo.

Castro (2009) afirma que o debate sobre juventude no Brasil tem tomado corpo, porém, pontua que esses debates, de ordem acadêmica, governamentais e do terceiro setor, tem como foco estudos acerca da juventude urbana. Sendo assim, a juventude do campo ainda é uma população pouco visibilizada, pelo fato de ser tomada como específica e minoria dos jovens no Brasil. Uma juventude que está mergulhada em relações e interações sociais, com diversos significados “[...] que vem se desenhando em diferentes contextos como uma categoria marcada por relações de hierarquia social” (CASTRO, 2009, p.182).

Um das temáticas centrais que cercam a Juventude do Campo é o processo de migração, fazendo com que esses sujeitos deixem o campo para ir para a zona urbana, “Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil” (CASTRO, 2012, p. 441). Essa decisão entre o ficar ou sair do campo perpassa diversas questões, significados e disputas.

A partir de década de 1990 e início do século XXI constata-se um esvaziamento do campo por parte da juventude, que não está necessariamente ligado com a estratégia de produção familiar, mas sim a um desinteresse com o modo de vida no campo. “A imagem de jovens desinteressados pelo campo e atraídos pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre campesinato” (CASTRO, 2009, p.182). Desta

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

forma, esse processo migratório, mais do que um processo de urbanização social, tem se firmado como uma grande problemática que vem ameaçando a existência da vida do campo, produzindo certo esvaziamento desses territórios e o fim dos seus modos de vida, cultura e de suas formas de produção camponesa familiar (FERREIRA; ALVES, 2009).

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 existiam 9 milhões de jovens no campo brasileiro e com tendência para a migração. Essa questão compromete o processo da Reforma Agrária, pois ao mesmo tempo que vemos avanços nos processos de ocupação e expansão dos assentamentos, o êxodo rural por parte dos jovens acarreta o esvaziamento do campo (CASTRO, 2012; ABRAMOVAY *et al.*, 1998 *apud* CASTRO, 2012).

Porém, também há um enfrentamento desse processo de migração por parte dos movimentos organizados da juventude do campo, pelo engajamento nos movimentos sociais do campo (Movimento dos Trabalhados Sem-Terra, Movimentos dos Pequenos Agricultores), e a própria consolidação da Pastoral da Juventude Rural. Assim, há um envolvimento político desses sujeitos, que lutam por políticas públicas, identidades e superação de preconceitos relacionados às dicotomias entre campo e cidade, ou seja, na busca de legitimarem-se como sujeitos com modos de vida, cultura e produção material e de conhecimento que precisam ser olhados, valorizados e levados em consideração dentro da estrutura social. Ademais, o processo migratório, apesar da resistência, ainda continua sendo uma problemática.

Dessa forma, nesse estudo objetivamos a busca pela compreensão de como a Educação escolar pode contribuir para o processo de migração e como a Educação vem se desenvolvendo e olhando para as juventudes do campo. A partir disso, estendendo o acesso e permanência à Educação como um direito ocupacional, refletiremos sobre as possíveis estratégias que a Terapia Ocupacional Social pode contribuir para essa discussão.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é qualitativa e se faz pertinente pelo fato de possibilitar um olhar para as questões subjetivas e objetivas para a interpretação dos fenômenos sociais. De caráter descritivo, exploratório e analítico, foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica que nos possibilita uma análise indutivamente, com base nas questões propostas nos objetivos. A revisão bibliográfica possibilita-nos realizar esse movimento dialético usando uma gama de documentos escritos e digitais, para pensar em novas possibilidades e hipóteses sobre os fenômenos sociais estudados, no caso, a juventude do campo, a educação e a reflexão sobre a égide da Terapia Ocupacional Social (TO Social).

Como critério de inclusão no estudo, buscou-se artigos, dissertações, teses e livros que tratassem sobre a Juventude do Campo e a Educação. E a partir desse levantamento foi realizada a construção de reflexões sobre o olhar da TO Social e suas possíveis contribuições para a temática, como profissão com compromisso social.

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM "URBANO": RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Verificamos que a temática migração é objeto central das discussões sobre Juventude do Campo. O processo migratório vem sendo estudado e descrito sob duas perspectivas: uma, que esse êxodo do jovem do campo se dá pelo fato de estarem atraídos pela zona urbana e seus modos de vida; e a outra perspectiva tem trabalhado que essa migração está sendo gerada pelas dificuldades de esses jovens acessarem a educação e o trabalho de forma digna (CASTRO, 2009).

Para Castro (2012, p. 443) essa migração é produzida “[...] antes de tudo pelo problema enfrentado pela pequena produção familiar, como as difíceis condições de vida e de produção”, que se produz sobre a égide da expansão capitalista, que vem explorando e expropriando o campo brasileiro, dificultando a existência de modos de produção camponês familiar, com base em um domínio territorial, social e, sobretudo, econômico.

Carvalho (2011, p. 12) legitima a perspectiva sobre a dificuldade de trabalho e educação. A partir de uma análise realizada entre os sujeitos do campo e da cidade e o contexto de expansão do modo de produção agrícola capitalista, a autora nota que

[...] um dos problemas enfrentados pelas pessoas, que residiam no campo, foi a expulsão compulsória para cidade em busca de educação, trabalho, saúde, enfim políticas públicas que minimamente permitissem a sobrevivência de seus familiares e, para isso, muitas vezes abandonando elementos de sua singularidade cultural, pois estes não eram e não são bem vindas nas cidades.

Assim, a questão da falta de educação em seus territórios vem sendo um dos fatores que tem contribuído para essa expulsão do campo, o que acarreta impactos na vida desses sujeitos, como o abandono também de sua cultura. Dentro desse escopo, esse trabalho se propõe e investigar esse processo a partir da perspectiva da Educação, tentando compreender como essas dificuldades que envolvem esse direito tem afetado a juventude do campo.

JUVENTUDE DO CAMPO E EDUCAÇÃO

A Educação a ser discutida aqui é a escolar, oferecida pelo sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a educação se configura com um direito fundamental em nosso país, fazendo parte da consolidação de um projeto societário que busca a universalização da educação a todos os sujeitos, sobretudo para a juventude. Porém, apesar dos avanços na expansão do acesso, a situação da educação da juventude ainda é alarmante, exigindo maior atenção das instituições e maior movimento da sociedade civil (PROJETO JUVENTUDE, 2004). Além disso,

A expansão do sistema educacional brasileiro também não foi acompanhada de um aumento proporcional no padrão de qualidade. Escolas particulares bem estrutura-

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

das e equipadas não são acessíveis à grande maioria dos jovens. Nas escolas públicas, a precariedade material, os baixos salários e a formação inadequada dos professores dificultam a manutenção de um corpo docente integrado e a consolidação de um projeto pedagógico consistente (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p. 25).

O Projeto Juventude (2004) ainda aponta que a ampliação do acesso não diminui a desigualdade socioeconômica que perpassa a história e a conjuntura do Brasil e, nesse escopo, as juventudes mais marginalizadas, que enfrentam maiores dificuldades de acesso, permanência e continuidade no percurso da educação, são jovens das classes trabalhadoras, negros, habitantes das periferias urbanas e os jovens do campo. Há assim, a constatação que o sistema escolar continua a perpetuar e legitimar as desigualdades sociais, ao invés de contribuir de maneira efetiva em sua superação, pois ainda é um sistema que se caracteriza por um dualismo escolar, que “[...] é a separação entre formação propedêutica, visando a continuação de estudos superiores para jovens das classes médias e altas, e formação para o trabalho para jovens de famílias mais pobres” (PROJETO JUVENTUDE, 2004, p. 26). Assim, o sistema educacional ainda reproduz a divisão “social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1970, p.21), assegurando o acesso ao conhecimento diferencial para a classe trabalhadora (operário) e a classe dirigente dominante (burguesa), o primeiro possui acesso a uma educação que o conduz a profissões de exploração pela lógica capital (proletariado assalariado), e o segundo possui acesso para torna-se agente da exploração ou capitalistas (governantes dirigentes, empresários). Além disso, a escola acaba por se configurar como sistema de “inculcação” de ideologias, que tende a impregnar as classes populares trabalhadoras que sua condição na hierarquia social é na posição de explorados, oferecendo processos formativos alienados, para a produzir mão de obra barata e domesticada.

Assim, o modelo econômico capitalista hegemônico tem grande impacto em todo esse movimento, causando empobrecimento das famílias do campo, pois acaba inviabilizando a agricultura camponesa familiar, e essa diminuição da renda contribui para migração. Sendo que o acesso à educação tem contribuído fortemente para isso, além das questões das políticas em geral, como acesso à cultura, saúde e lazer (PROJETO JUVENTUDE, 2004).

Alguns dados do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015) nos ajuda a visualizar esse movimento. A meta 8 que é “[...] elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano”, traz a população do campo como um dos principais desafios para atingir a meta.

Os dados mostram a escolaridade média em anos de estudo da população entre 18 a 29 anos: no ano de 2004 os jovens do campo tinham em média de 5,5 anos de estudo, já a urbana de 8,8; no ano de 2013 houve avanços, os jovens do campo tinham 7,8 anos de estudo, e os urbanos 10,1 anos; há um processo de ampliação, porém não conseguiu desenvolver uma igualdade entres os territórios. Os anos de estudo dos

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

jovens do campo nem sequer se aproximou da média nacional entre jovens de 18 e 29 anos que era de 9,8 anos. Vemos o mesmo comportamento quando analisamos as taxas de alfabetização, no campo pessoas de 15 anos ou mais a taxa era de 79,2%, enquanto que da população urbana era de 93,6%.

Dentro dessa conjuntura, o Plano Nacional de Educação aponta a necessidade de se olhar para as particularidades socioeconômicas dessa população, para que se possa superar a desigualdade (BRASIL, 2015). Além disso, Castro (2012) pontua que há a necessidade de se olhar para a qualidades das escolas do campo e as condições de acesso que elas oferecem. Um exemplo disso é demonstrado pela Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (2005), pois entre 5.500 jovens assentados, 87,8% tem acesso à escola via estrada de terra, destes 57% percorrerem o percurso a pé, e somente 27% tem acesso ao transporte escolar. Há também a problemática que envolve a ausência de escolas nas comunidades, evidenciando o fechamento de escolas situadas no campo. Dados do Censo Escolar mostram que em 2002 haviam 107.432 escolas no meio rural e no ano de 2009 esse número abaixou para 83.036 (LIMA; SILVA, 2015).

Observamos então, que vários jovens do campo possuem acesso à educação, porém o Estado ainda não se compromete de maneira efetiva para a consolidação de sua qualidade, impossibilitando a entrada no mercado de trabalho, pois ainda têm como destino os trabalhos subordinados e precarizados. A configuração neoliberal de Estado gera escolas do campo que não dão conta das necessidades e potencialidades desses jovens (BRASIL, 2006).

Nunes (2008) traz alguns apontamentos alarmantes sobre a organização da educação destinada ao campo em alguns municípios, sobretudo os mais pobres. Os indicativos mostram que: muitas escolas da zona rural possuem apenas um docente e infraestrutura insuficiente e precária; muitos docentes sem ensino superior ainda atuam em escolas do campo; 36.815 escolas municipais com uma sala de aula, que atende educandos da zona rural de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de acordo com Censo Educacional 2006; aumento do número de desativação de escolas localizadas no campo e crescimento de escolas nucleadas; entre outras questões. Esses dados demonstram a omissão estatal com a Educação do Campo, apesar de avanços legislativos. Essas questões contribuem para o contexto de esvaziamento, pela impossibilidade de produção desses sujeitos em seus espaços.

Ferreira e Alves (2009) afirmam que a saída dos jovens do campo se dá pela busca por maiores níveis de escolarização, fazendo com que esses sujeitos se desvinculem de suas culturas, pois a educação urbano-centrada tende a não privilegiar e valorizar as realidades do campo, afirmando relações de poder-saber e estereótipos. Os autores ainda afirmam que “o ensino rural, mais que o urbano, padece de qualidade”, pois no campo muitas vezes não há infraestrutura, equipamentos e recursos adequados. Além disso, há os impasses econômicos e culturais que impactam nos processos: na dificuldade de as famílias subsidiarem a ida dos jovens para estudarem nas escolas da cidade; a necessidade familiar do jovem atuar no trabalho agrícola familiar; dificuldades de acesso devido as longas distancias, ausên-

MAGNO NUNES FARIAS

WENDER FALEIRO

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

cia de transporte gratuito ou precariedade da própria estrada; e o própria não atratividade dos conteúdos veiculados pelas escolas, que não dialogam com a realidade da população do campo.

Podemos constatar que a educação é um processo valorizado pela juventude do campo, sendo sinônimo de ascensão, desenvolvimento, crescimento e transformação de vida através do conhecimento (CARNEIRO, 2007). Ademais, essa realidade ainda é um sonho para a juventude do campo, tendo em vista que a permanência do jovem do campo na escola é a metade da permanência do jovem urbano, e quando os sujeitos do campo têm esse acesso à educação, é descontextualizada, que legitima os modos de vida urbano e deslegitima a vida no campo, contribuindo também para o processo migratório. Assim, há a necessidade de uma educação que permita conhecer e debater sobre as questões e as possibilidades dentro e fora do campo, mas é imprescindível que dialogue com a realidade dessa juventude.

Freire e Castro (2007), fazendo uma discussão sobre a Juventude da Amazônia, apontam a educação como “[...] prática social estruturante no desejo cotidiano e na construção de seus projetos de vida, é a principal razão da imersão na cidade”, o estudo é apontando como um dos componentes mais importantes dos jovens do campo, acompanhada da atividade de agricultura. A partir de sua pesquisa os autores constatarem que a trajetória escolar dos jovens do campo é marcada por história de sacrifícios, relacionados ao acesso as escolas, que no caso da juventude amazônica percorrem até 20km e remavam longas distâncias nos rios para irem à escola. Além disso, aponta “a descontinuidade dos estudos e o baixo capital social e cultural de seus pais” como fator de entrave para o processo de escolarização da juventude.

Outra questão, que permeia a juventude do campo amazônica, é o acesso limitado apenas até a 4º série do Ensino Fundamental, fazendo com que os jovens tenham que se deslocar para outras comunidades, o que acaba separando-os das famílias, considerando que os jovens se mudam para a cidade para estudar. Esses jovens acabam morando em casa de parentes e/ou se submetendo a realização trabalhos não remunerados e precários, em troca da hospedagem e alimentação. Além disso, os jovens discorrem que o distanciamento da família produzem um sofrimento emocional, fazendo com que muitos desistam dessa empreitada e voltem para viver no campo sem acesso à educação (FREIRE; CASTRO, 2007).

Quando as famílias também passam a ver a educação como um modo de transformação de vida, veem a cidade como a única opção para essa qualificação, acabando muitas vezes se mudando com os filhos, vendendo suas terras e se deslocam para a cidade, onde vivencia em “situações de privação material e financeira, condição subalterna de subemprego ou inserção na economia informal” (FREIRE; CASTRO, 2007, p. 232). Ou seja, esses movimentos muitas vezes inserem os sujeitos em situações de vulnerabilidade sociais no meio urbano, intensificando as questões sociais urbanas que poderiam ser resolvidas no campo, na valorização da existência desses sujeitos em seus espaços de existência original.

Os movimentos sociais do campo, incluindo as articulações organizadas pela juventude do campo, vem lutando por uma educação pública

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

estruturada a partir de uma teoria e prática pedagógica estreitamente relacionada com a realidade do campo, com cultura do campo. Para que se consolide assim uma educação “DO” campo, superando a importação de modelos educacionais urbano-centrados, que não discutem e colocam em pauta os modos de vida, as lutas, a resistência e os conflitos do campo (CASTRO, 2012; FERREIRA; ALVES, 2009). Além disso, busca superar obstáculos de acesso e de deslocamento do território do campo, prezando uma educação que não rompa com esses espaços, nem culturalmente nem territorialmente, ou seja, escolas no próprio território do campo, perto dos sujeitos e vinculada com a dinâmica da comunidade. Assim, a Educação do Campo

[...] nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 259).

Assim, a Educação do Campo se configura como um projeto societário, uma prática social com base na classe trabalhadora do campo, que dentro das políticas públicas luta pela constituição de escolas do Campo, que combina a luta pelo direito ao conhecimento e a terra, tendo em vista que a permeio uma luta socioeconômico dos movimentos dos trabalhadores, que busca a superação a exploração e expropriação da terra pela expansão capitalista. A educação escolar é uma perspectiva dessa luta, que tem como foco a consolidação de políticas públicas educacionais que olhem para os sujeitos campo, sem a tutela política e pedagogia do Estado, mas sob o comando do povo do campo, e subsidiada pelo Estado. Ou seja, uma educação que ouça e parta dos movimentos produzidos pelo campo brasileiro, para que seja oferecida uma educação estreitamente do campo, dos seus sujeitos, entre eles a juventude do campo (CALDART, 2012, p.263). “A Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”.

É uma escola que esteja dentro da comunidade, capaz de abranger todos os sujeitos e níveis de educação, buscando superar problemas de acesso, além disso, essa estrutura se apoia na pedagogia da alternância, viabilizando assim uma vinculação maior com a realidade do campo. Nesse sentido concordamos com Castro (2012, p. 444), pois

[...] “ficar ou sair” do campo é mais complexo do que a leitura da atração pela cidade e nos remete à análise de juventude como uma categoria social-chave pressionada pelas mudanças e crises da realidade no campo, e para a qual a educação do campo tornou-se uma questão estratégica.

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

A Terapia Ocupacional é uma profissão que vem se debruçando, a partir de uma perspectiva social, em algumas questões sociais, tomando como base áreas de conhecimento como a sociologia, filosofia, saúde coletiva, antropologia e da própria produção teórico-prática da terapia ocupacional social, consolidando a Terapia Ocupacional Social (TO Social) no Brasil. Essa TO Social busca pensar e atuar junto a sujeitos que são tensionados econômica, social e culturalmente por estruturas que os oprimem e inviabilizam seus direitos e sua participação na sociedade como mulheres e homens livres e humanizados (LOPES; MALFITANO, 2016).

A TO Social atua junto a populações fazendo o uso da atividade como meio de emancipação e conscientização social, a atividade. A TO Social faz uso das atividades, pois se consolida como instrumento de trabalho aplicado historicamente pela profissão, essas atividades devem adquirir significados emancipadores, tomando como bases os contextos histórico-políticos, culturais e afetivos das comunidades, pois essas atividades devem dialogar com os sujeitos, tendo significados marcantes para afetá-los no movimento de intervenção, se materializando como recurso terapêutico (BARROS; LOPES; GALHEIGO, 2007). A atividade se constitui enquanto meio para a consolidação de vínculos, para que assim o terapeuta possa se aproximar dos sujeitos e grupos, e pensar sobre seus processos de vida, compreender sua história, vivências, interesses e desejos (MALFITANO, 2005). A partir da compreensão desses sujeitos, o terapeuta utilizará a atividade como meio para a “[...] criação e fortalecimento de redes sociais de suporte de pessoas, grupos e comunidades, construção de projetos sociais que visem à emancipação e à consolidação da cidadania de grupos, pessoas e projetos de vida” (FIORATI, 2014, p. 444), esse movimento se dá respeitando e valorizando os processos culturais dos sujeitos, fortalecendo o autoperfeccionamento, suas histórias e modos de vida, os conscientizando enquanto agentes sociais de direito.

Galheigo (2016) discorre que a Terapia Ocupacional Social tem como princípio um “compromisso ético-político que acontece por meio de uma escuta sensível dos sujeitos e coletivos”, a partir de um olhar crítico para contradições dos contextos sociais e políticos, para que assim, junto com esses sujeitos, possam desenvolver projetos para a transformação social embasando-se na sensibilidade, na criticidade e no compromisso ético-político.

Sensível pelo acolhimento de ideias, afetos e experiências desses sujeitos e *crítica* pela leitura problematizadora dos macroprocessos nos quais suas vidas e cotidianos estão imbricados. Um compromisso *ético* por intervir no plano da vida, em seus movimentos de resistência e afirmação; um compromisso *político* pela contínua explicitação dos jogos de força macro e micropolíticas existentes, pela defesa da autonomia, da cidadania e do direito e pela busca de novas estratégias de construção e/ou fortalecimento dos coletivos (GALHEIGO, 2016, p.65).

A TO Social centra-se em questões relacionadas ao empoderamento, na subjetividade, singularidade, emancipação, práxis coletivas e

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

cidadania, em prol dos direitos humanos e justiça ocupacional (GALHEIGO, 2006).

Dentro disso, procuramos compreender como a Educação escolar pode estar contribuindo para o processo de migração, trazendo aqui uma explanação sobre como a educação vem se desenvolvendo e olhando para a juventude do campo. A partir disso, estendendo o acesso e permanência como um direito ocupacional, vamos refletir sobre as possíveis estratégias que a TO Social pode lançar mão para contribuir para a discussão e transformação social dessa realidade.

SUPERAR *APARTHEID* OCUPACIONAL EDUCACIONAL

A juventude do campo dentro desses processos históricos e conjunturais contraditórios, que apontam para avanços ainda insuficientes no acesso e permanência na educação escolar, acaba sofrendo um processo denominado *apartheid* ocupacional. *“El apartheid ocupacional se basa en la premisa de que algunas personas tienen un valor y un estatus económico y social diferente al de otras”* (KRONENBERG; POLLARD, 2006, p.64). Essa perspectiva coloca que algumas pessoas, dentro de relações de poder da sociedade, possuem maior legitimidade. Nessa ótica podemos pensar na dicotomia da cidade como lugar progredido, legítimo e valoroso, e o campo como lugar de atraso, ilegítimo, que não precisa de uma educação de qualidade ou que é imposto uma educação alienada, com sujeitos que não possuem certo valor que os coloquem como sujeitos de direito educacional ou ocupação educacional, acarretando dicotomias conjunturais e históricas, como já vimos anteriormente.

O *apartheid* ocupacional é gerado por limitações de cunho político que tem fortes influências na vida cotidiana e na ocupação dos sujeitos limitados, que perpassa questões culturais, econômicas e sociais, e nesse bojo as ocupações educacionais também se tornam uma limitação, gerando injustiças ocupacionais. Esses processos geram pobreza e desigualdades em diversos territórios, a juventude do campo acaba sendo tensionada por essa teia de contradições, principalmente devido ao projeto hegemônico de campo que se pauta em uma agricultura capitalista, de exploração da terra e expulsão de seus povos, que por fim são expulsos também pela inacessibilidade ao trabalho, às políticas sociais educacionais, de saúde e assistência em seus espaços. Pois, as políticas estatais, dentro de uma lógica neoliberal, são ainda irresponsáveis, sendo conivente com processos de exploração (KRONENBERG; POLLARD, 2006), e se ausentando da responsabilidade em olhar para esses sujeitos, para manter assim o *status quo* em que a classe dominante mantém a relação dominação-subordinação com a classe trabalhadora do campo.

Esses impasses de acesso à educação de qualidade e contextualizada restringe a participação ocupacional digna e significativa dos jovens do campo ao conhecimento, acesso a ideias acumuladas ao longo da sociedade, aos processos de transformação de suas realidades e a sua própria formação humana libertadora. Assim, há uma limitação ao acesso a uma educação escolar que faça a

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

[...] socialização das novas gerações e a transmissão de conhecimentos, a escola do campo, que forja esta identidade, pode ser uma das protagonistas na criação de condições que contribuam para a promoção do desenvolvimento das comunidades camponesas, desde que se promova no seu interior importantes transformações, tal como já vem ocorrendo em muitas escolas no território rural brasileiro, que contam com o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração de seus projetos educativos e na sua forma de organizar o trabalho pedagógico (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329).

Nesse processo é oferecida à juventude do campo ocupações educacionais urbanocêntricas e descontextualizadas que não conversam com suas realidades, tendo que abrir mão de sua identidade cultural, de seus territórios e, por vezes, de sua rede de apoio familiar. O processo de *apartheid* ocupacional se dá pela injustiça que se define por diversos níveis de hierarquia social, seja ela de cunho social, econômico, de gênero, idade, nível de educação, cultura, sexualidade, identidade de gênero ou território. Se caracterizando em quatro princípios: é um fato que assola a sociedade, e não é reflexo de posicionamentos individuais; ocorre historicamente, perpassa diversas gerações; se dá de modo universal, porém com particularidade; e, além de gerar desigualdades, afeta a crença e ideologia dos sujeitos (MACINIS; PLUMMER, 1999 *apud* KRONENBERG; POLLARD, 2006). Assim, podemos notar que a juventude do campo e o acesso à educação de qualidade se caracteriza por elementos que geram limitações e desigualdades.

O Terapeuta Ocupacional Social vê-se enquanto agente social “*comprometidos y preocupados por la ocupación humana*” (KRONENBERG; POLLARD, 2006, p.66) concebendo sua prática em prol das necessidades sociais dos sujeitos concretos, objetivando questionar as estruturas contraditórias e dominantes, debruçando-se de maneira crítica sob as questões sociais, em busca da autonomia, cidadania, humanização e acesso a direitos de sujeitos e grupos populacionais para a transformação social (LOPES, 2016; GALHEIGO, 2016).

Desta maneira, pensamos a TO Social enquanto profissão que pode atuar em uma ampla rede de proteção social da juventude do campo. Pode atuar no campo social da juventude, em diversos núcleos, como na educação (escolas do campo, secretarias de educação, centros de juventude), assistência social (Centro de Referência e Assistências Social, Centro de Referência Especializada de Assistência Social, centros socioeducativos, organizações não-governamentais), no âmbito da justiça, da cultura e do trabalho, ou seja, tem a possibilidade de traçar percursos que contribuam para os processos políticos, sociais e culturais que ampliem as possibilidades de vida da juventude do campo, para que esses tenham seus direitos atingidos e escolhas de existir nos lugares que desejarem. Através de estratégias de se pensar as políticas públicas para essa população, conhecer as leis que amparam esses sujeitos, fortalecendo e legitimando esse movimento de proteção (MALFITANO, 2005).

A terapia ocupacional social tem como finalidade agir dentro das contradições educacionais, e tendo em vista os processos sociais que mar-

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

ginalizaram e ainda marginalizam os povos do campo, tem como papel dentro do contexto escolar do campo lançar ações direcionadas para o reconhecimento político, social e cultural do direito dos povos do campo (FARIAS; FALEIRO, 2016, p. 11).

Essa atuação vai se dar através do diálogo entre duas dimensões: a dimensão macrosocial, que diz respeito as questões das políticas sociais, economias, sociais e culturais que relacionadas com os aspectos mais amplos da sociedade (MALFITANO, 2005),

[...] como as condições territoriais, que no campo se constituem em conflitos com grandes latifundiários, e a resistência dos movimentos sociais; as características específicas das comunidades (seja elas ribeirinhas, tradicionais, assentados, atingidos por barragem, quilombolas, pescadores, entre outros), tendo em vista que cada um possui suas particularidades culturais e histórica (FARIAS; FALEIRO, 2016, p. 12).

Em dimensões mais microsociais, que diz respeito “as histórias de vida, relações e modos de existir das pessoas e grupos em suas singularidades e subjetividades” (LOPES; SILVA, 2007, p. 159) que envolvem os sujeitos que constituem a juventude do campo. Realizando uma relação dialética entre o macro e o micro, entre o individual e o coletivo, “[...] direcionadas para a promoção do direito e da cidadania, e que buscam viabilizar aquilo que o sujeito deseja, necessita e/ou possibilitar a ampliação de vivências e repertórios socioculturais para a sua vida” (MALFITANO, 2005, p. 04).

Nesse sentido a atuação da TO social se dá em duas perspectivas, que estão estreitamente relacionadas: a conscientização e emancipação da juventude do campo. A conscientização, de acordo com Freire (1981), se dá sobre um processo que compreende os sujeitos como seres que estão *no mundo e com o mundo*, como seres capazes de gerar processos de transformação através da ação, olhando as estruturas através da criticidade e tomando projetos de ação em uma perspectiva criadora. Assim, a conscientização se desenvolve a partir de um movimento onde os sujeitos se empoderam de determinada realidade, a partir de um processo de distanciamento que os permite captar as contradições educacionais, sociais, econômicas e territoriais que os oprimem. “As contradições vêm à superfície e os conflitos em que a consciência popular se educa e se faz mais exigente se multiplicam, provocando maiores apreensões nas classes dominantes” (FREIRE, 1981, p. 61), rompendo relações de dominação e silenciamento.

É importante destacar, que esse processo conscientização surge a partir da própria práxis sujeitos do campo, de seus movimentos sociais, seus modos de organização coletiva, que tencionam a hegemonia. Assim, a TO Social busca legitimar e potencializar essas produções culturais e sociais de luta e resistência dos próprios do campo brasileiro enquanto classe trabalhadora, como as próprias ações dos movimentos sociais do campo pela luta por uma Educação do Campo, para que esses a juventude do campo se empoderem enquanto agentes de luta e transformação de suas realidade, como resilientes e capazes de operar ações de confrontam o que

MAGNO NUNES FARIAS

WENDER FALEIRO

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

está posto, no âmbito educacional e em outras dimensões ocupacional, exigindo sua participação ocupacional (GALHEIGO, 2006). Nesse sentido, gerando uma emancipação social, possibilidades de projetos de vida e existência material, pois

[...] entendemos emancipación como ir más allá de las costumbres y condiciones de la dominación jerárquica. Esto implica la reducción de la desigualdade, de la opresión y la explotación, y busca ena mejor distribución del poder y los recursos. [...] es um concepto que sigue la ética de la justiça, la igualdad y la participación (GALHEIGO, 2006, p. 91).

A partir dessas dimensões a TO social desenvolverá as seguintes ações: “acompanhamentos individuais e territoriais, articulação de recursos no campo social, dinamização da rede de atenção e as oficinas de atividades, dinâmicas e projetos” nos diversos espaços de atuação com a juventude do campo (SILVA, 2011, p. 120). Assim, a TO de forma geral vai buscar a partir dessas ações: produzir movimento de conscientização, a partir dos próprios repertórios de luta e resistências produzidos o campo brasileiro.

O TO Social busca fortalecer o enfrentamento ativo em prol da participação social em níveis de educação, cultura, moradia e lazer da juventude do campo e os demais sujeitos que ali existem. Com a finalidade de produzir movimentos onde os sujeitos sejam conscientes de seus direitos, apoiando, legitimando e expondo processos de empoderamento dos próprios sujeitos do campo através de atividades. Materializando ocupações que sejam libertadoras e cooperativas, através da valorização de suas culturas e modos de vida, buscando trabalhar questões subjetivas dos sujeitos, as representações sociais que os rodeiam, em busca da valorização do campo. Busca trabalhar com tudo que impacto na relação desses sujeitos com a ocupação, ou seja, em sua práxis cotidiana, com a finalidade de resgatar e discutir essa subjetividade, desenvolvimento percursos de singularidade, que só é possível com a conscientização e desalienação. Afim, através disso superar do sistema de apartheid ocupacional, e as injustiças ocupacionais educacionais que ele gera, contribuindo para a articulação comunitária, política e territorial (KRONENBERG; POLLARD, 2006).

Assim, a Terapia Ocupacional Social busca lutar pela educação da juventude do campo, no sentido da Educação do Campo, tendo como base um projeto societário político, econômico, social e sobretudo educacional da classe trabalhadora do campo. Tendo em vista que a Educação do Campo busca a superação das contradições que geram a s desigualdades social, processando movimento contra-hegemônicos e desestabilizando critérios postos como únicos e estáticos.

Farias e Faleiro (2016, p.15) afirmam que a Terapia Ocupacional Social fortalece os processos de inclusão educacional à medida que asseguram o acesso dos povos do campo aos seus direitos sociais, em especial educacionais, “[...] articulando ações terapêuticas ocupacionais para ajudar a promover nos ambientes escolares do campo [em outros espaços

**MAGNO NUNES FARIAS
WENDER FALEIRO**

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE
JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE
INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA
OCUPACIONAL SOCIAL

de institucionais e não institucionais] uma escola que esteja estreitamente fixada nas necessidades sociais dos camponeses.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos aqui que há muito trabalho a ser feito para a consolidação de uma educação escolar de qualidade para a juventude do campo, uma que permita a esses jovens escolherem os rumos de suas vidas através de seus desejos e interesses, e não por tencionamentos estruturais que inviabilizam repertórios ocupacionais.

Assim, a TO Social, enquanto profissão que atua no campo social, busca gerenciar processos que voltem o olhar para essa juventude, com a finalidade de afirmar as próprias produções dos movimentos sociais do campo para a consolidação de uma juventude com o compromisso de transformação social. E além disso, busca contribuir para a superação da marginalização dos modos de vida do campo, com atividade que valorizem suas culturas e modos da vida, ao mesmo tempo que conscientizando sobre os processos que os tencionam.

A finalidade desse trabalho não é de nenhuma forma deslegitimar os avanços da Educação do Campo, pois admitimos sua existência, seja como projeto do governo federal ou como os avanços na legislação. Porém, aqui buscamos problematizar as questões ainda postas, firmando a necessidade da classe trabalhadora se unificam em prol de uma materialização da Educação do Campo sem retrocessos, e sempre vinculada com um projeto societário popular.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos ideológicos de estado**. Lisboa: Presença, 1970.

ALVES, M. Z. **Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares-MG**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARROS, D. D.; LOPES, R. E.; GALHEIGO, S. M. Terapia Ocupacional Social: concepções e perspectivas. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. (Org.). **Terapia Ocupacional: Fundamentação e Prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p. 347-353.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. [Elaboração de Regina Vinhaes Gracindo *et al.*].

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MAGNO NUNES FARIAS

WENDER FALEIRO

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM “URBANO”: RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

CASTRO, E. G. Juventude rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.**, 7(1): 179-208, 2009.

CASTRO, E. G. Juventude do Campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, M. J. Juventude e novas mentalidades no cenário rural. In: CARNEIRO, M.J.; CASTRO, E. G. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

CARVALHO, R. A. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba –SP, 2011.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Possibilidades de Trabalhos Interdisciplinares nas Escolas do Campo: Terapia Ocupacional Social em Foco. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1., Universidade Federal de Uberlândia, 2016. **Anais...**, Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

FIORATI, R. C. A contribuição da hermenêutica crítica de Jürgen Habermas para a Terapia Ocupacional Social. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, 22(2), p. 443-453, 2014.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C. de; ANDRADE, C. C. De. (Org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: Ipea, 2009. 303p.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, J. S.; CASTRO, E. Juventude na Amazônia Paraense: identidade e cotidiano de jovens assentados da reforma agrária. In: CARNEIRO, M.J.; CASTRO, E. G. **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

KRONENBERG, F.; POLLARD, N. Superar el apartheid ocupacional: exploración preliminar de la naturaliza política de la terapia ocupacional. In: KRONENBERG, F.; ALGADO, S. S.; POLLARD, N. (Org.). **Terapia ocupacional sín fronteras: aprendiendo el espíritu de supervivientes**. Buenos Aires, Madrid: Médica Panamericana, 2006.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R. O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, 18(3), p. 158-164, set./dez. 2007.

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação do Campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras-PB, 5(11), p. 241-254, ago./dez., 2015.

GALHEIGO, S. M. Terapia ocupacional em al ámbito social: aclarando conceptos e ideas. In: KRONENBERG, F.; ALGADO, S. S.; POLLARD, N.

MAGNO NUNES FARIAS

WENDER FALEIRO

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM "URBANO": RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

(Org.). **Terapia ocupacional sín fronteras:** aprendiendo el espíritu de supervivientes. Buenos Aires/Madrid: Médica Panamericana, 2006.

GALHEIGO, S. M. Terapia ocupacional social: uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática. In: LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. (Org.). **Terapia ocupacional social:** desenhos teóricos e contornos práticos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

MALFITANO, A. P. S. Campos e núcleos de intervenção na terapia ocupacional social. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, 16(1), p. 1-8, jan./abr., 2005.

MOLINA, C. M.; SÁ, L. M. Escola do Campo. In: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NUNES, K. C. S. **Políticas Educacionais e Formação de Professores no Sistema Neoliberal:** uma análise da Educação Rural no Município de Pedro Afonso - Tocantins de 2002 a 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, XXV (105-106), 1990.

PROJETO JUVENTUDE. **Home.** São Paulo: Instituto Cidadania, 2004. Disponível em: <<http://www.institutolula.org/projeto-juventude-20032004/>>.

SILVA, C. R. **Percursos juvenis e trajetórias escolares:** vidas que se tecem nas periferias das cidades. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2011.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MAGNO NUNES FARIAS

WENDER FALEIRO

SER JOVEM DO CAMPO OU TORNAR-SE JOVEM "URBANO": RELAÇÕES ENTRE INCLUSÃO, EDUCAÇÃO E TERAPIA OCUPACIONAL SOCIAL

FOCO E ESCOPO

Educação e Políticas em Debate é uma Revista Eletrônica vinculada à Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Sua política editorial reconhece a legitimidade do dissenso, da polêmica e da diversidade de concepções e matrizes teóricas como algo próprio e inerente aos espaços democráticos. Destarte, a filosofia, as políticas e práticas da Revista estão ancoradas nos princípios da pluralidade, da liberdade e autonomia intelectual, priorizando os efeitos e contributos de cada produção singular para a produção coletiva das sínteses e novas antíteses. Tem como objetivo proporcionar a pesquisadores, docentes e discentes de graduação e pós-graduação de diferentes instituições nacionais e internacionais a divulgação de resultados de pesquisas e experiências inéditas, que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema. As abordagens temáticas veiculadas pelo periódico são destinadas principalmente aos estudiosos e pesquisadores brasileiros e estrangeiros da área de políticas educacionais, mas também aos demais interessados pela área de educação e humanidades em geral.

NORMAS DA REVISTA ELETRÔNICA EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EM DEBATE

1. A revista aceita para publicação artigos, resenhas, resumos de dissertações e teses, traduções, entrevistas e documentos de entidades. A produção submetida à avaliação da *Revista Educação e Políticas em Debate*, deverá ser resultante de pesquisas, estudos teóricos, debates polêmicos e experiências, vinculada à área de educação em geral preferencialmente relacionada ao campo das políticas educacionais, primando pelo rigor, clareza e densidade argumentativa;
2. Os originais devem ser encaminhados pelo sítio da Revista <<http://www.edupoliticass.faced.ufu.br>>;
3. Solicita-se aos colaboradores que encaminhem os textos com a realização prévia de revisão ortográfica e gramatical, adequados às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas;
4. Não serão aceitos trabalhos encaminhados concomitantemente para mais de uma revista. Artigos publicados em outros países e de relevância para o contexto educacional brasileiro poderão ser traduzidos e publicados a partir de indicação do Comitê Editorial;
5. Solicita-se a preservação total do anonimato do autor. Para tanto, recomendamos a observância de trechos que possam identificar a autoria, os quais deverão ser suprimidos do corpo do artigo;
6. Os trabalhos poderão ser redigidos em português, espanhol, francês ou inglês. Os trabalhos deverão apresentar versão inglês e francês para título, resumo e palavras-chave. No caso dos artigos redigidos em inglês, francês e espanhol, o resumo deverá ser redigido também em português;
7. Os originais deverão ser redigidos em processador de texto Word for Windows, em Bell MT, tamanho 12, espaço 1,5, em folha formato A4. O volume de texto, no formato de artigo, deverá conter entre 30.000 a 45.000 caracteres, com espaços, mediante a seguinte estrutura:

- a) Página de rosto onde conste título e autor(es) – titulação e instituição de origem e endereço para contato (postal e e-mail). Esta identificação deverá ser encaminhada de forma separada ao texto;
- b) Título do texto, Resumo e Palavras-chave em inglês e francês.
- c) Resumo e palavras-chave – o resumo deve ser elaborado considerando o seguinte formato: tamanho: entre 600 e 800 caracteres incluindo os espaços; palavras-chave, que identificam o conteúdo do artigo, devem ser de no máximo cinco.
- d) Corpo do texto, sem identificação autoral; e) Referências bibliográficas, segundo a NBR 10520 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). As referências devem ser ordenadas alfabeticamente.
8. GRÁFICOS – os gráficos devem ser apresentados no corpo do texto com legenda e também anexados como documento suplementar em arquivo separado. Aceitam-se os de planilhas compatíveis com o “Microsoft Excel” (.xls);
9. FOTOS – as fotos devem ser apresentadas preferencialmente em cores, impressas no corpo do texto com legenda e também anexadas como documento suplementar em arquivo separado. Pede-se extensão JPEG ou PNG com resolução de, no mínimo, 300 dpi;
10. CITAÇÕES – As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano, p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano a, p. xx).
11. NOTAS DE RODAPÉ – as notas deverão ser apresentadas ao final das páginas, em tamanho 10. Sugere-se textos sucintos (máximo 500 caracteres, considerando-se os espaços), em caráter explicativo e sem referências bibliográficas;
12. REFERÊNCIAS – As referências deverão ser citadas no corpo do texto com indicação (sobrenome, ano e página) obedecendo as regras de citação. Deverão ser redigidas segundo as normas da ABNT NBR 6023:2002 (Referências), completas, em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, sem numeração e ao final do trabalho. Se necessário, acrescentam-se alguns elementos, em caráter facultativo, para complementarem as referências, tais como: paginação, formato, série, manuscrito e outros.
- a) Um auto: indica(m)-se o(s) autor(es) pelo último sobrenome, em letras maiúsculas, seguido(s) do(s) prenome(s) e outro(s) sobrenome(s), abreviados ou não. Exemplo:
- QUEIRÓZ, E. **O crime do Padre Amaro**. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. 277 p.
- b) Dois ou três autores: quando houverem dois ou três autores, os nomes devem ser separados por ponto e vírgula, seguido de espaço. Exemplo:
- ADES, L.; KERBAUY, R. R. Obesidade: realidade e indignações. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 197-216, 2002.
- c) Responsabilidade intelectual diferente de autor: Quando houver indicação explícita de responsabilidade pelo conjunto da obra, em coletâneas de vários autores, a entrada deve ser feita pelo nome do responsável, seguida pela abreviatura singular do mesmo, (organizador, coordenador, editor etc.), entre parênteses. Exemplo:

BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. 408 p.

OLIVEIRA, V. B.; BOSSA, N. A. (Org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis: Vozes, 1996. 182 p.

d) Autoria cooperativa: As obras de responsabilidade de entidades coletivas (órgão governamentais, empresas, associações, congressos, seminários etc.) têm entrada pelo seu próprio nome, por extenso em caixa alta considerando a subordinação hierárquica quando houver. Exemplo:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referência – elaboração. Rio de Janeiro, 2000.

e) Livro no todo. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação da obra. Nº de páginas ou volume. (Coleção ou série) Exemplo:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. **Mania de bater**: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Iglu, 2001. 386 p.

f) Dissertação ou Tese. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Data de defesa. Total de folhas. Tese (Doutorado) ou Dissertação (Mestrado) – Instituição onde a Tese ou Dissertação foi defendida. Local e data de defesa. Descrição física do suporte. Exemplo:

FANTUCCI, I. **Contribuição do alerta, da atenção, da intenção e da expectativa temporal para o desempenho de humanos em tarefas de tempo de reação**. 2001. 130 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2001.

g) Folheto SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título do folheto: subtítulo (se houver). Edição (se houver). Local de publicação, data de publicação, total de páginas. Exemplo:

IBICT. **Manual de normas de editoração do IBICT**. 2. ed. Brasília, DF, 1993, 41 p.

h) Capítulo de livro SOBRENOME, PRENOME abreviado do autor do capítulo. Título: subtítulo (se houver) do capítulo. In: AUTOR DO LIVRO (tipo de participação do autor na obra, Org.(s), Ed.(s) etc. se houver). Título do livro: subtítulo do livro (se houver). Local de publicação: Editora, data de publicação. paginação referente ao capítulo. Exemplo:

BANKS-LEITE, L. As questões lingüísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: _____. (Org.). **Percursos piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 207-223.

Obs.: O destaque é para o título do livro e não para o título do capítulo. Quando se referencia várias obras do mesmo autor, substitui-se o nome do autor por um traço equivalente a seis espaços.

i) Artigo e/ou matéria de periódico. Elementos essenciais: autor(es), título do artigo ou matéria, subtítulo (se houver), título da publicação, local de publicação, título do fascículo, suplemento, número especial (quando houver). Indicação de volume, fascículo ou número, paginação inicial e final do artigo ou matéria, informações de período e data de publicação.

j) Artigo de periódico. SOBRENOME, PRENOME; SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, paginação, data de publicação do periódico. Exemplo:

SANTEIRO, T. V. Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 43-59, jul./dez. 2000.

l) Artigo de jornal. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do jornal, local de publicação, página, data de publicação do jornal com o mês abreviado. Exemplo:

ADES, C. Os animais também pensam: e têm consciência. **Jornal da Tarde**, São Paulo, p. 4D, 15 abr. 2001.

Obs.: o destaque é para o nome do jornal.

m) Artigo em vias de publicação (No prelo). SOBRENOME, PRENOME(S) abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome da publicação. No prelo. Exemplo:

SAMPAIO, M. I. C.; PEIXOTO, M. L. Periódicos brasileiros de psicologia indexados nas bases de dados LILACS e PsycInfo. **Boletim de Psicologia**. No prelo.

n) Entrevista/Depoimento. SOBRENOME, PRENOME abreviado do entrevistado. Título: subtítulo (se houver) do artigo: depoimento. [data da publicação do documento]. Local de publicação: nome do documento. Entrevista concedida a fulano de tal. Exemplo:

SILVA, A. A. **Mulheres no ataque**: depoimento. [9 de junho, 1996]. São Paulo: Revista da Folha de São Paulo. Entrevista concedida a Cristiana Couto.

o) Trabalho publicado em Anais de Congresso. SOBRENOME, PRENOME abreviado. Título: subtítulo (se houver) In: NOME DO EVENTO, número., ano. Local de realização do evento. Anais... Local de publicação dos resumos: Editora, ano. paginação. Exemplo:

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. Quando a violência doméstica contra crianças e adolescentes pode ser considerada terror? In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DE PREVENCIÓN Y ATENCION DEL MALTRATO INFANTIL, 6., 2001, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires, 2001.

p) Artigo publicado em periódico eletrônico. SOBRENOME, PRENOME(s) abreviado. Título: subtítulo (se houver). Nome do periódico, local de publicação, volume, número ou fascículo, mês(s) abreviado. ano. <<http://endereço da URL>>. Data de acesso: dd/mm/aaaa. Exemplo:

PAIVA, G. J. Dante Moreira Leite: um pioneiro da psicologia social no Brasil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 12 mar. 2001.

q) Documentos legislativos. JURISDIÇÃO. (ou cabeçalho da entidade no caso de se tratar de normas), título. Edição. Local: Editora, ano. Total de páginas. Exemplo:

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995. 210p.

13. ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DE RESENHA: Aceita-se resenhas de obras clássicas e contemporâneas, bem como teses de doutoramento. O documento deve conter entre 15.000 a 18.000 caracteres com es-

paços. A resenha deve apresentar uma descrição do conteúdo da obra, elucidando para o leitor os principais pressupostos e fundamentos teórico-metodológicos, bem como possíveis críticas ao enfoque sustentado pelo autor.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO POR PARES

Os artigos encaminhados à *Revista Educação e Políticas em Debate*, serão avaliados pelos membros do Comitê Editorial quanto à adequação da estrutura do artigo às normas da Revista.

Caso o trabalho cumpra os critérios estabelecidos pela política editorial da Revista e pelas suas normas, o mesmo será encaminhado a dois pareceristas, com produção na temática do artigo, para ser avaliado quanto ao mérito. Os nomes dos pareceristas serão mantidos em sigilo e serão divulgados apenas na seção “Expediente” por ocasião do lançamento da Revista. Quando os dois pareceristas recusam o trabalho, o artigo é devolvido ao autor com apresentação da exposição de motivos em forma de parecer. Em caso de divergência entre os dois primeiros pareceristas, o artigo será encaminhado a um terceiro parecerista. Os pareceristas recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Neste caso, o artigo reformulado retornará aos pareceristas para avaliação final, retornando-o ao Comitê Editorial.

INDEXADORES

Bases (BD) e Diretórios (DR) Nacionais

- S.E.E.R (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – UFU)
- Portal de Periódicos da CAPES (DR)
- Diadorim (Diretório de Informações da Política de Revistas Científicas)

Brasileiras (DR) Bases (BD) e Diretórios (DR) Estrangeiros

- DRJI (Directory of Research Journals Indexing)
- DIALNET (Portal Bibliográfico) (DR)
- ProQuest Education Journals (BD)
- Latindex – Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas de América Latina, o Caribe, Espanha e Portugal (DR).