

ISBN: 978-65-86283-71-6



EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA EM RIO BRANCO: LEITURAS INTRODUTÓRIAS

Joaquim Oliveira de Souza
Rogério Nogueira de Mesquita
Girlane Brana Vilela
Amilton José Freire de Queiroz
(ORGS)



*tricto
ensu*
Editora

Joaquim Oliveira de Souza
Rogério Nogueira de Mesquita
Girlane Brana Vilela
Amilton José Freire de Queiroz
(Organizadores)

Educação Especial Inclusiva em Rio Branco: Leituras Introdutórias

Rio Branco, Acre

Stricto Sensu Editora

CNPJ: 32.249.055/001-26

Prefixos Editorial: ISBN: 80261 – 86283 / DOI: 10.35170

Editora Geral: Profa. Dra. Naila Fernanda Sbsczk Pereira Meneguetti

Editor Científico: Prof. Dr. Dionatas Ulises de Oliveira Meneguetti

Bibliotecária: Tábata Nunes Tavares Bonin – CRB 11/935

Capa: Elaborada por Led Camargo dos Santos (ledcamargo.s@gmail.com)

Avaliação: Foi realizada avaliação por pares, por pareceristas *ad hoc*

Revisão: Realizada pelos autores e organizadores

Conselho Editorial

Prof^a. Dr^a. Ageane Mota da Silva (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre)

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto (Universidade Federal de Goiás – UFG)

Prof. Dr. Edson da Silva (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri)

Prof^a. Dr^a. Denise Jovê Cesar (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina)

Prof. Dr. Francisco Carlos da Silva (Centro Universitário São Lucas)

Prof. Dr. Humberto Hissashi Takeda (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Msc. Herley da Luz Brasil (Juiz Federal – Acre)

Prof. Dr. Jader de Oliveira (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara)

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos (Universidade Federal do Piauí – UFPI)

Prof. Dr. Leandro José Ramos (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Dr. Luís Eduardo Maggi (Universidade Federal do Acre – UFAC)

Prof. Msc. Marco Aurélio de Jesus (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof^a. Dr^a. Mariluce Paes de Souza (Universidade Federal de Rondônia)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Bernarde (Universidade Federal do Acre)

Prof. Dr. Romeu Paulo Martins Silva (Universidade Federal de Goiás)

Prof. Dr. Renato Abreu Lima (Universidade Federal do Amazonas)

Prof. Dr. Renato André Zan (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia)

Prof. Dr. Rodrigo de Jesus Silva (Universidade Federal Rural da Amazônia)

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação especial inclusiva em Rio Branco : leituras introdutórias / Joaquim Oliveira de Souza... [et al] (org). – Rio Branco : Stricto Sensu, 2022.

175 p. : il.

ISBN: 978-65-86283-71-6

DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283716

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Leitura. I. Souza, Joaquim Oliveira de. II. Mesquita, Rogério Nogueira de. III. Vilela, Girlane Brana. IV. Queiroz, Amilton José Freire de. V. Título.

CDD 22. ed. 371.9918113

Bibliotecária Responsável: Tábata Nunes Tavares Bonin / CRB 11-935

O conteúdo dos capítulos do presente livro, correções e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download deste livro e o compartilhamento do mesmo, desde que sejam atribuídos créditos aos autores e a editora, não sendo permitida a alteração em nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.sseditora.com.br

CARTOGRAFIAS DE DESEJOS, MAPAS DE ESPERANÇAS – ITINERÁRIOS EM (TRANS) FORMAÇÃO

“Para ouvir este grito é preciso colocarmos à sua escuta. Exige de nós uma atenção que é atenção às necessidades de nossa sociedade, aos seus problemas, às suas angústias e inquietações do nosso povo, seus problemas”

Moacir Gadotti

“A ecologia dos saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento”

Boaventura de Souza Santos

“Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se realizarmos o olhar sobre os/as sujeitos/as, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”

Nilma Lino Gomes

“Mas como um/a professor/a no exercício de seu ofício pode levar um/a aluno/a para tão longe, se no seu estudo não há o contato com o longe? O longe aqui tem a ver com o que não está dado nos conteúdos programáticos, e tem a ver com outras seleções que um/a professor/a faz para apresentar algo a alguém, para fazer com que se dê conta de algo”

Ana Preve

Educação Especial inclusiva em Rio Branco – leituras introdutórias é um exercício de cartografia dos desejos, mapas da esperança, como tais comportam limites, divergências e reconversões em curso. Essa inscrição transversal revela, por sua vez, uma abertura para pensar o próprio ato de ler, pesquisar, escrever e publicar. Mais ainda, incentiva reconhecer que esses quatro verbos expressam nossa condição nômade e errante na (re) construção das ecologias dos saberes, como quer Boaventura de Sousa Santos.

Assim, esta obra pactua das concepções de um nomadismo pedagógico e uma errância epistemológica cuja hipótese de trabalho esteja pautada em não apenas investigar, mas também aprender a importância das ignorâncias coletivas em relação à tensão, resistência e resiliência da educação especial inclusiva.

A rigor, compreender as ignorâncias ressignificadas como ato de valorizar o que há de próprio e comum à atividade docente, ao pavimentar o intercâmbio entre o discurso pedagógico e a jurisprudência de leis, decretos e documentos oficiais para interpretar os desafios, as tendências e perspectivas da educação especial e intervir na construção de saberes sensíveis à diferença decolonial no espaço escolar.

Ao enfrentar esses problemas cruciais a uma efetiva formação humana, o livro pretende transgredir razões cartesianas e abrir linhas de fuga cuja pedagogia da intervenção

transforme a educação especial inclusiva um lugar de múltiplos diálogos, de modo a concretizar uma inclusão não que não exclua, antes valorize, pavimente e efetive a emancipação dos/as agentes educacionais.

De fato, é a partir dessa via de relações, reflexões e curiosidades epistemológicas que a obra apresenta uma cartografia dos desejos e um mapa da esperança, procurando perspectivá-las em sua complexidade conectiva, prospectiva e resiliente. A saber, elabora um percurso de leitura do que foi feito pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco para organizar e dinamizar o trabalho pedagógico na escola rio-branquense, bem como traça, sem pretensões conclusivas, um itinerário em (trans) formação, o qual convoca à elaboração de outras trajetórias críticas para trabalhos futuros, sendo, enfim, um texto aberto à recepção de vozes, saberes e ações plurais.

Inclusive, como mapa que não se quer fixo e totalizador, os capítulos desta obra oportunizam o contato com as paisagens dos marcos legais da educação especial, além de exporem as redefinições destes no cenário das escolas rio-branquense. Sendo assim, o/a leitor/a encontrará, deste modo, uma introdução aos caminhos da inclusão e as estratégias teórico-práticas articuladas pelos/as agentes envolvidos/as tanto no planejamento quanto realização das atividades pedagógicas.

Não sem rodeios, é por aí que caminha, rizomaticamente, a proposta deste livro: descolonizar modos de ler, escrever e sentir a luta e resistência daqueles/as que vivem a educação especial inclusiva em Rio Branco.

Afinal, como diz Nilma Lino Gomes, promover a descolonização dos currículos significa, acima de tudo, aprender a olhar os/as sujeitos, valorizá-los/as, conhecê-los/as, escutá-los/as e aprender a aprender com os/as sujeitos/as da educação especial inclusiva rio-branquense. Tal mirada crítica implica reconhecer que eles/elas são produtores/as de conhecimento que não somente podem tensionar as práticas pedagógicas, mas também indagá-las e trazerem outras perspectivas e interpretações.

Se, como argumenta Ana Preve, o/a professor/a tem a função de levar seu/sua aluno/a para longe, isto é, elaborar e divulgar um lugar de (trans) formação marcado por dúvidas, desejos e sentidos móveis, esta obra que apresentamos à comunidade acadêmica busca reconhecer que a educação especial inclusiva rio-branquense é um lugar de complexidade. Noutras palavras, constitui um tema e problema de pesquisa a ser investigado, ampliado e divulgado a partir de distintas abordagens teórico-metodológicas, com vistas a fortalecer o debate das ecologias dos saberes, os currículos decoloniais e as escutas e provocações do ensinar e aprender hoje.

Em linhas gerais, *Educação Especial Inclusiva em Rio Branco – leituras introdutórias* tem a pretensão de ser uma plataforma aberta ao debate, que possa contribuir para o estímulo de futuras pesquisas sobre educação especial inclusiva decolonial, bem como ampliar a reflexão a partir do corpo-linguagem-memória inclusiva da/na/além sala da aula.

Talvez, assim, seja possível praticar, expandir e esperar novas cartografias dos desejos e descosturar, desenhar e desgeometrizando os mapas das esperanças da/além da educação inclusiva rio-branquense.

Talvez coubesse, ainda, expandir os itinerários em (trans) formação sobre o ofício do/a professor/a e pesquisador/a dos desejos e esperanças de uma ecologia dos saberes errantes, nômades e éticos da educação especial inclusiva.

Talvez, portanto, fosse necessário “ensinar a transgredir”, como defendia Bell Hooks, e aprender a transformar utopias em realidades cujas cartografias e mapas sejam atravessados pelos itinerários da democracia, emancipação e liberdade do ato crítico da educação especial inclusiva de Rio Branco.

Enfim, espera-se que os/as leitores/as atravessem as cartografias de desejos, traduzam os mapas de esperanças e reelaborem seus itinerários da vida em (trans) formação neste livro-devir.

Amilton José Freire de Queiroz (Universidade Federal do Acre)

Rogério Nogueira de Mesquita (Universidade Federal de Rondônia)

Joaquim Oliveira de Souza (Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco)

Girlane Brana Vilela (Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre)

SUMÁRIO

CAPÍTULO. 1.....09

POLÍTICAS INCLUSIVAS NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE RIO BRANCO-AC

Joaquim Oliveira de Souza

Rogério Nogueira de Mesquita

CAPÍTULO. 2.....25

PROFESSOR/A MEDIADOR/A: FORMAÇÃO, ATRIBUIÇÕES E QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM ALUNOS/AS COM AUTISMO

Joaquim Oliveira de Souza

Girlane Brana Vilela

Rogério Nogueira de Mesquita

CAPÍTULO. 3.....34

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DESTINADOS AO ALUNO E ALUNA COM DEFICIÊNCIA

Joaquim Oliveira de Souza

Rogério Nogueira de Mesquita

CAPÍTULO. 4.....49

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO

Joaquim Oliveira de Souza

Rogério Nogueira de Mesquita

CAPÍTULO. 5.....61

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Joaquim Oliveira de Souza

Rogério Nogueira de Mesquita

CAPÍTULO. 6.....74

TRANSTORNOS DE LINGUAGEM: UM OLHAR DOCENTE PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Rogério Nogueira de Mesquita

Gilmar Dias

AUTORES.....89

POLÍTICAS INCLUSIVAS NA/DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DE RIO BRANCO - AC

Joaquim Oliveira de Souza¹ e Rogério Nogueira de Mesquita²

1. Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa descrever as principais políticas e ações realizadas na cidade de Rio Branco, capital acreana, gerenciadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), através de sua Coordenação de Educação Especial e CAS/RBR (CAS-Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez-Rio Branco) – atual Departamento da Educação Especial. Além disso, busca-se fazer um breve resumo dos marcos legais e históricos da Educação Especial no contexto nacional e local.

Em nível nacional, será exposto brevemente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) e a Lei Federal Nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão.

No contexto local, há a Lei Nº 2.116 de 29 de junho de 2015, que “Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015 – 2025”; Lei Complementar Nº 35 de 19 de dezembro de 2017, que: “Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco”; Lei Municipal Nº 1.954 de 27 de dezembro de 2012, que reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez.

Ademais, serão descritas também algumas reflexões, críticas e debates da implantação e desenvolvimentos dessas políticas no sistema municipal de educação, com o

intuito de mostrar os avanços e retrocessos e o tanto que ainda precisa ser feito e realizado pela Educação Especial, para que se torne realmente inclusiva.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL

As políticas da Educação Especial foram possíveis hoje no Brasil por meio de muitas lutas dos movimentos minoritários e da denominada “esquerda política”. O século XX trouxe avanços no conhecimento científico nas ciências como um todo, tornando possível categorizar os transtornos e deficiências que afetam os seres humanos e os tornam diferenciados em relação as outras pessoas, mas com direitos e deveres iguais.

Nessa perspectiva, as lutas pela afirmação das pessoas com deficiência no âmbito educacional se tornam forte e contundente. Na primeira década do século XXI, os alunos com deficiência são amparados por políticas que buscam ofertar uma educação especializada, capaz de romper barreiras, preconceitos e discriminações na sociedade, a começar pela escola.

A escola, como instituição social, tem como tarefa a transmissão e a veiculação de saberes e práticas para todos, por meio das relações que têm como base o diálogo e a criação de vínculos e tendo a diversidade como valor. Nesse sentido, ela trabalha na acepção de tentar romper com a lógica da exclusão e da homogeneização, formando as crianças para a tarefa de renovar contextos sociais, que estão repletos de situações de exclusão.

Os avanços nos marcos legais são inegáveis, porém, eles apontam para a necessidade de mudar a escola para além de modelos “normatizantes” que são geradores de exclusão. A *Declaração de Salamanca*, Unesco (1994), tem como diretriz:

[...] sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos;[...] (UNESCO, 1994).

Em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a *Convenção dos direitos das pessoas com deficiência*¹, com o objetivo de proteger e garantir o total e igual

¹ Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/documents/natl/portugal-c.doc>. Acesso em 04 de dezembro de 2020.

acesso a todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, e promover o respeito à sua dignidade.

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

O documento foi assinado por mais de 160 países, incluindo o Brasil. Três anos após, em 2009, foi ratificado em nosso país com equivalência de emenda constitucional, passando a atuar como um referencial a ser respeitado por todas as leis e políticas brasileiras.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é um importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum.

Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (BRASIL, 2008, p. 1).

Ainda de acordo com essa Política, a Educação Especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação por meio do atendimento educacional especializado (AEE).

A Política nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, é o primeiro marco regulatório na garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola comum em nosso país. Um de seus principais impactos para o avanço da educação inclusiva no Brasil é o aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em contextos educacionais inclusivos.

Em relação ao financiamento dos alunos com deficiências, o Plano define:

De acordo com o Decreto n. 6.571/08, os alunos público-alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB, quando tiverem matrícula em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no atendimento educacional especializado - AEE, conforme registro no Censo escolar/ MEC/INEP do ano anterior (BRASIL, 2008, p. 2). Essa Decreto foi revogado pelo decreto 7611/2011, devemos tirar essa citação?)

Outro impacto determinante foi a mudança radical de paradigma quanto à atuação da educação especial nos sistemas de ensino do país. Antes substitutiva ao denominado

“ensino regular”, a Educação Especial assume caráter complementar e suplementar, passando a integrar a proposta pedagógica da escola.

A Política define o público-alvo da Educação Especial, sendo os alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento, (de acordo com o DSM-5/2013 chamado transtorno do espectro autista-TEA) e altas habilidades/superdotação – e institui o atendimento educacional individualizado (AEE) como seu principal serviço de apoio.

A Convenção (2008) estabelece que “não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços”. No que diz respeito à educação, ela garante, além de acesso, participação efetiva, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades para o pleno desenvolvimento do potencial de qualquer estudante.

Conseqüentemente, a Convenção da Pessoa com Deficiência fez o Governo Federal instituir o Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 que “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”, onde acaba:

f) *Reconhecendo* a importância dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes e nas Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a universalização do acesso à educação básica e ao AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o público-alvo da educação especial até 2024, estendendo-se ao Acre, incorporado pela cidade de Rio Branco.

O Plano Nacional de Educação (PNE) orienta a política de educação no Brasil por meio de 20 metas a serem cumpridas até 2024. Na área da educação inclusiva, o PNE prevê a universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (PNE, 2014).

No ano seguinte, em 2015, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que traz uma série de inovações, como a proibição da negação de matrícula e de não cobrança de taxas adicionais em casos de estudantes com deficiência. Ela também é conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, aumentando, consideravelmente, o número de pessoas com deficiência, particularmente no contexto inclusivo.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Esses muitos avanços são resultados de um processo marcado por controvérsias, contradições e, muitas vezes, retrocessos. Isso porque, a educação inclusiva desafia a lógica excludente que rege os valores e a organização das redes de ensino (públicas e privadas) e exige sua transformação para que o direito de participação e aprendizado no contexto escolar se torne, de fato, uma realidade para todos no Brasil e no mundo.

POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM RIO BRANCO

As políticas educacionais voltadas aos alunos público-alvo na Rede Pública de ensino no município de Rio Branco, capital do Estado do Acre, vêm se destacando ao longo destes anos, principalmente, entre os anos de 2012 a 2020. Durante este período, foram alcançadas importantes conquistas no âmbito jurídico, pedagógico e didático que, de certa forma, trouxe algumas melhoras para a Educação Especial nas modalidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Na gerência do executivo municipal, entre os anos acima mencionados estavam os prefeitos Marcus Alexandre Médici Aguiar Viana da Silva (2013 – 2018) e Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza (2019 - 2020). Na gestão do Marcus Alexandre, foi aprovada a Lei Complementar Nº 35 de 19 de dezembro de 2017, que: “Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências”.

Art. 1º Esta Lei institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR dos servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco, submetidos ao Regime Próprio de Previdência Social, enquadra, cria e extingue cargos e funções, estipula critérios para progressão, promoção e estabelece as escalas de vencimentos adotadas (RIO BRANCO, 2017, p. 1).

Em seu Artigo 5º, a Lei acima citada reestrutura cargos criados no ano de 2015, como o do Professor da Educação Especial, que inclui os professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado), professores mediadores, professores bilíngues e os professores de Libras; onde também se encontram os cargos de Cuidador Pessoal e Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras, ambos com nível médio.

Essa política de oficialização, reconhecimento e discriminação salarial, bem como a categorização dos cargos dos profissionais da Educação Especial rio-branquense foi um avanço histórico e profissional dessas categorias que, anteriormente, já atuavam na Educação. Contudo, não havia uma legislação que as tornassem legítimas e, tampouco, concursos públicos efetivos para estas funções.

Como resultados dessa política, a gestão municipal instituiu em 2016, o Edital de Concurso Público Nº 01/2016/PMRB/AC/03 maio de 2016, teve por finalidade o preenchimento de vagas do quadro efetivo do Município de Rio Branco-AC, primeiro da história da capital acreana, inclusive um dos primeiros do Brasil a estabelecer os cargos de Cuidador Pessoal e professores da Educação Especial: AEE, Libras, Mediador e Bilíngue.

9.5. A organização da prova, seu detalhamento, número de questões por disciplina e valor das questões encontram-se representados nas tabelas abaixo: Ensino Superior: Professor da Educação Infantil – Creche, Professor da Educação Infantil - Pré-Escola, Professor Fundamental 1ª ao 5º Ano (Zona Urbana e Zona Rural), Professor de Educação Física (Zona Urbana e Zona Rural), Professor da Educação Especial – AEE (Zona Urbana e Zona Rural), Professor da Educação Especial - Mediador, Professor da Educação Especial Libras e Professor de Educação Especial Bilíngue (RIO BRANCO, 2016, p. 18).

Os resultados deste concurso ocorreram durante o mês de julho de 2016, posteriormente, as primeiras convocações. A realização, homologação e convocação do certame foram comemoradas com muita alegria pelos profissionais da área, mesmo para aqueles que não foram aprovados, mas viram neste concurso um marco inicial para a realização de outros concursos, pois a legislação é vigente até que venha outra e a revogue.

Diante dessa concepção, é uma vitória importantíssima para a modalidade tal conquista. No entanto, as condições de trabalho e a falta de apoio pedagógico e de material didático/escolar são as principais barreiras que esses profissionais encontram na sua rotina

de trabalho escolar. Além disso, há a resistência de muitos pais ou responsáveis em acreditar no trabalho desenvolvido pela escola e em aceitar ajuda pedagógica adequada à deficiência de seus filhos.

Outro fator de suma importância está nos baixos salários dos profissionais da Educação Especial de Rio Branco. Mesmo com um certo aumento ao longo dos anos, ainda se torna pouco atrativo para permanência no cargo. Os profissionais da educação e de forma bem mais incisiva, o professor, ganha pouco e se sobrecarrega com a grande quantidade de exigências e práticas de trabalho, por vezes, exacerbadas.

A partir dessa concepção, é bem salientável expor o documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014) que apresenta:

[...] uma concepção ampla sobre valorização profissional da educação. Rompendo com a visão de valorização restrita ou tributária ou tributária da formação, o documento final da Conae define que a valorização dos profissionais da educação envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho. Essa concepção é fundamental para que avanços se materializem na valorização dos profissionais da educação (DOURADO, 2016, p. 38).

Para corrigir a questão do baixo salário, muitos profissionais assumem outra jornada de trabalho, pois, se o seu contrato é pela manhã, muitos assumem um outro contrato ou aulas suplementares/complementares no turno vespertino ou noturno, faltando-lhes pouco tempo para elaboração das atividades, ocupando o tempo, que não lhes permite um descanso adequado.

Isso significa que é preciso ainda perceber o quanto os profissionais envolvidos na Educação Especial precisam de constantes formações e informações sobre a sua área de atuação, seu cargo e, principalmente, o trabalho que deve ser exercido junto ao aluno público-alvo da educação especial. Essa prática requer tempo, espaço e, até mesmo, a busca de conhecimentos por meio de opiniões e debates feitos por teóricos, pesquisadores e estudiosos da área, atualizando-se, assim, para um melhor desempenho profissional.

Além desses entraves educacionais, é necessário também observar a responsabilidade dos órgãos públicos quanto aos investimentos necessários exigidos para uma educação de qualidade. Desse modo, é evidente que esses órgãos responsáveis pouco fazem a esse respeito, e, conseqüentemente, os profissionais dessa modalidade, assim como os outros profissionais da Educação de maneira geral, sentem-se desvalorizados e sem o devido reconhecimento.

Porém, é importante salientar que, com a implementação da política e consolidação dos cargos e carreiras da Educação Especial em Rio Branco, houve uma grande estabilização da identidade profissional destes que outrora era ainda muito vago e pouco definido. Antes, confundiam-se as funções e os cargos de professor do AEE com os professores Mediadores; dos cuidadores pessoais com os mediadores; de professores bilíngues com os intérpretes.

Essas dúvidas foram sanadas com a discriminação detalhada dos cargos e funções presentes nessa legislação, isso contribuiu com a afirmação identitária de cada profissional que compõe a Educação Especial, tornando-se mais clara e evidente. Logo, dissipou-se os entrecruzamentos entre as atribuições dos cargos, além de afirmar o profissional no contexto educacional, reconhecendo-se em sua própria categorização e formas de trabalho.

Dourado nos traz estas reflexões que corroboram com esta ideia:

Historicamente, os profissionais do magistério da educação básica se constituíram como categoria profissional a partir da caracterização identitária como profissionais da educação [...] A despeito da consolidação identitária do profissional do magistério, a categoria apresenta inúmeros desafios, que envolvem salários, condições de trabalho, formação, entre outros [...] (DOURADO, 2016, p. 39).

Outra conquista importante e que merece igual destaque é a Lei Nº 2.116 de 29 de junho de 2015, que “Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) para o decênio 2015 - 2025 e dá outras providências”. Neste plano, o PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação dela, é composto por 12 metas e suas respectivas estratégias.

O objetivo principal do PME é a universalização, valorização e o fortalecimento da oferta educacional do ensino fundamental e da educação Infantil da Educação Básica. Outros objetivos gerais são:

[...] a garantia de acesso, permanência escolar, da educação de qualidade socialmente referenciada, Redução das desigualdades educacionais, elevando o nível de escolaridade da população adulta e erradicando o analfabetismo como forma de garantir o contínuo acesso aos níveis mais elevados da escolaridade a todos os cidadãos do município de Rio Branco. [...] (RIO BRANCO, 2015, p. 1 – 2, adaptada).

Em quase todas as metas deste Plano há ações voltadas para a inclusão, mas a meta mais importante neste contexto é descrita no Artigo 2º, parágrafo VII:

Implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis de escolaridade, a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais:

Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia (RIO BRANCO, 2015, p. 2).

Essa preocupação com a Educação Especial, aqui revestida com uma Educação Inclusiva, apresenta-se como um marco nas elaborações das políticas públicas voltadas à modalidade. Nessa ótica, o PME condiciona os órgãos públicos e de ensino ao compromisso com as boas práticas de inclusão do aluno público-alvo na Educação Especial de fato.

Para que se tenha uma tentativa da efetivação do Ensino Inclusivo, o PME descreve que o município, liderado e coordenado pela SEME/RBR (Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco), deve definir estratégias para fomentar, estimular e garantir a oferta e desenvolvimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Definir estratégias para fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, garantindo a estimulação precoce, complementar e suplementar às crianças até 05 anos de idade com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia, assegurando a educação bilíngue para crianças com deficiência auditiva ou surdez e a transversalidade da Educação Especial, nessa etapa da Educação Básica (RIO BRANCO, 2015, p. 7).

Em relação a estimulação precoce ou educação precoce, pouca se fez, pois esse serviço requer o envolvimento de uma equipe multiprofissional e ambiente adequado. Nas creches e Centros de Educação Infantil municipal, essas crianças tinham apenas profissionais de apoio da educação para cuidados e mediação.

Na meta 4, o PME também traz responsabilidades sobre o controle da qualidade da aprendizagem, especificamente o público-alvo da educação especial.

4.15. Garantir até o segundo ano de vigência deste PME que sejam estabelecidos indicadores de qualidade pelo Conselho Municipal de Educação, no âmbito de suas competências, para avaliar e supervisionar o funcionamento das instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia, dislalia (RIO BRANCO, 2015, p. 15).

Entretanto, nunca foram elaborados esses indicadores de qualidade para avaliarem as ações da educação especial e a aprendizagem dos alunos público-alvo, o que é grave do ponto de vista do controle das ações de políticas públicas educacionais inclusivas e do controle do fazer pedagógico e do financiamento da educação especial.

A execução do PME no sistema educacional rio-branquense é um desafio muito grande, quando aplicado à Educação Especial, isso porque os alunos público-alvo, principalmente aqueles que possuem transtornos de desenvolvimento, deficiência física relevantemente grave, são um desafio ainda maior e mais complexo no sentido educacional pedagógico. Para estes alunos, o desenvolvimento das suas capacidades educacionais só será apresentado na prática e na rotina escolar. Isso acontece devido suas formas de aprendizagem requererem mais especificidade e técnicas de ensino individualizadas.

Dessa forma, constar no PME e nas políticas legais vigentes estratégias mais elaboradas, contando com as práticas, experiências e vivências dos profissionais que atuam nessa área, para que realmente o ensino inclusivo educacional possa realmente atingir o seu alvo e público específico de modo global. Não sabemos se o PME irá atingir essas metas e objetivos, sobretudo, estes voltados a Educação Especial, tampouco se será possível promover uma Educação Inclusiva. Isso é evidente pelas dificuldades que os profissionais ainda enfrentam em alguns espaços escolares de resistência para realizar suas atividades didáticas e pedagógicas do AEE, pois, em algumas escolas, muitos profissionais que não compreendem a educação especial inclusiva, ainda precisam romper as barreiras e paradigmas negativos acerca dessa modalidade educacional.

Esses problemas geram, constantemente, intervenções da SEME e do Departamento de Educação Especial nas escolas, surgindo muitos conflitos entre os profissionais da área com os outros profissionais de ensino, por vezes, até de maneira antiética que dificulta o desenvolvimento de um trabalho colaborativo dentro do ambiente escolar.

Outra situação preocupante que ocorre nas escolas rio-branquenses é sobre a não aceitação de algumas famílias quanto às didáticas e às metodologias usadas pelos profissionais da Educação Especial em seus filhos. Essa barreira soma-se às dificuldades que as famílias têm quanto à locomoção, acesso e transporte até escola; e, ainda, levar o aluno no turno inverso ao da escolarização para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da própria escola que o aluno estuda ou em outro espaço destinado a exercer essa atividade de AEE.

Além disso, em muitos casos, a família não faz terapias que propiciem um maior desenvolvimento social/comportamental. Dificuldades estas que interferem diretamente no trabalho dos profissionais de apoio especializado que devem promover um ensino inclusivo e uma aprendizagem significativa para a vida desses alunos.

Isso se deve ao fato de que algumas dessas famílias possuem raízes culturais arraigadas na falta de informação em relação ao AEE e às políticas voltadas aos alunos

público-alvo. Algumas também, ainda possuem muitos paradigmas, barreiras e até mesmo, preconceitos e discriminações pelos próprios filhos com deficiência, dificultando a conscientização da inclusão deste aluno na Educação Especial Inclusiva.

POLÍTICAS VOLTADAS AO ENSINO E INCLUSÃO DA LIBRAS NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO RIO-BRAQUENSE

A Educação Especial de Rio Branco é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME) que também regula as ações do CAS/RBR (Centro de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez). Dessa forma, o CAS/RBR é responsável em realizar Formações Continuidas com objetivo de disseminar a língua brasileira de sinais (Libras), bem como orientar o público escolar e comunidade em geral no tocante a Educação Especial.

O ensino da Libras para alunos surdos e ouvintes faz parte de uma política nacional que pretende universalizar essa língua, principalmente nas instituições escolares. No Brasil, a luta dos surdos por uma identidade e participação na sociedade caminha há décadas em prol da sua inclusão nos contextos sociais do país.

A Lei Federal Nº 10.436/2002, reconheceu a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão. Em 2004, foi instituído o Decreto Presidencial Nº 5.296 que define os serviços de tradutor e intérprete de Libras como atendimento prioritário às pessoas surdas. Esse Decreto insere a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos; trata da formação de professores e intérpretes da Libras e da organização dos sistemas de ensino.

No âmbito estadual, foi estabelecida a Lei nº 1487 de janeiro de 2003, reconhece a Libras como meio de comunicação e expressão das pessoas com surdez. No campo municipal, é implantada a Lei nº 1.954 de 27 de dezembro de 2012:

Art. 1º. Fica reconhecida oficialmente no município de Rio Branco - AC, como meio de comunicação e expressão dos surdos, a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, e outros recursos de expressão a ela associados.

Art. 4º. O Sistema Educacional Municipal garantirá a inclusão nos cursos de formação para os professores, o ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como parte integrante das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação; através do Centro de Apoio ao Surdo do Município. Conforme o Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (RIO BRANCO, 2012).

Como fruto dessa legislação, o CAS/RBR, desde sua criação em 2013, divide seus trabalhos em quatro atividades, O Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, Cursos de Libras em Contexto (básico e intermediário), AEE - Atendimento Educacional Especializado e interpretações.

O CAS/RBR visa atender as necessidades do município de Rio Branco levando em consideração os princípios da Educação Inclusiva que busca tentar reconhecer e valorizar as diferenças como fator principal para o desenvolvimento educacional das crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais específicas enquanto pessoa e enquanto cidadão.

Em Rio Branco, a partir de 2012, com a implementação do Projeto: Escola Acessível Caminhos para o Bilinguismo, o ensino da Libras ganhou destaque tanto para a comunidade em geral quanto para as famílias de pessoas com surdez, que começaram a visualizar uma nova participação educacional para os seus filhos. Esse projeto visa à universalização da Libras – Língua Brasileira de Sinais, o qual as escolas que o recebe continuará participando no decorrer dos anos, ele acontece em escolas que tem ou não alunos surdos.

Diante desse fator, infere-se que o Bilinguismo é considerado um avanço na educação dos surdos na escola comum, contudo, requer ainda muito trabalho e melhorias políticas, pedagógicas e didáticas.

Quanto ao curso básico e intermediário de Libras em contexto é ofertado, prioritariamente, aos profissionais da educação, mas também é direcionado para a comunidade em geral. Os cursos oferecem certificação em seu término de 120h a cada etapa, dando aos profissionais da educação mais autonomia para a comunicação com a comunidade surda e melhor habilidade dentro da rotina escolar, quando há a participação de alunos surdos no contexto escolar.

No tocante ao AEE, ele se manifesta através dos professores bilíngues e dos professores de libras, responsáveis pela mediação do ensino e da aprendizagem aos alunos com surdez. Isso se torna relevante quanto ao sentido pedagógico, pois os professores bilíngues e/ou de Libras selecionam materiais ilustrativos e visuais para melhor divulgação da língua de sinais, além do uso de brincadeiras lúdicas, músicas, vídeos, contos infantis e narrativas de fábulas clássicas em Libras para melhor compreensão e aprendizagem da língua.

A cada término do ciclo anual letivo, é apresentado pelos alunos alguma performance em Libras em forma de encenação teatral ou musical, dependendo da disponibilidade e do nível de aprendizagem da turma envolvida, além disso, durante o ano letivo, também são

realizadas apresentações e performances em Libras de acordo com o nível de cada turma ou etapa escolar.

O Departamento de Educação Especial e CAS/RBR realiza o trabalho técnico e pedagógico no que se refere ao AEE, essa atribuição feita com qualidade e, de modo, responsável, proporcionou à Educação Especial de Rio Branco destaque entre uma das 10 cidades brasileiras com referência em inclusão.

[...] Com base nesses dados, temos a grata satisfação de comunicar-lhes que o município de Rio Branco foi um dos 10 escolhidos para a pesquisa, tendo em vista a experiência acumulada no campo da educação inclusiva e os esforços empreendidos visando à garantia de oferta educacional de qualidade para todos [...] (UNESCO, 2014).

Outro reconhecimento do trabalho feito pela Educação Especial da capital acreana foi referenciado pela Revista Mundo da Inclusão (Ano 6, Nº48/Jan/Fev2016), repercutido como uma excelente ação inclusiva, principalmente, por ser reconhecida pela UNESCO que avaliou no referente ano as dez melhores experiências do Brasil.

Contudo, é um trabalho difícil, por ter muitos desafios e paradigmas a serem quebrados, essas políticas inclusivas, assim como a execução e resoluções do Projeto, não conseguem atingir suas finalidades e objetivos em sua totalidade, somente em parte; devendo isto a muitos fatores, como um déficit de profissionais especializados na área de Libras como professores e intérpretes, material de apoio didático, pedagógico e metodológico, carência de espaços escolares e resistência inclusiva de outros profissionais da Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora haja um esforço das autoridades locais de educação para que se tenha uma Educação Especial cada vez mais inclusiva, as políticas educacionais voltadas a esta área, como a implementação do AEE, as metas e estratégias do PNE e do PME, a afirmação dos cargos da Educação Especial, as ações do CAS/RBR, como o Projeto Bilinguismo e os cursos de Libras básico e intermediário e as formações continuadas realizadas pelo atual departamento de Educação Especial são ações de grande relevância, importância e conscientização para que a educação inclusiva se manifeste na prática.

Contudo, percebemos que essas ações, ainda que tenham em seu corpo teórico, intenções louváveis e até mesmo admiráveis, as suas manifestações nos espaços e tempos escolares ainda não são satisfatórias e ainda está um pouco longe de ser.

Há vários desafios e dificuldades ainda a serem alcançadas, como a valorização dos profissionais que atuam nessa modalidade. A compreensão, parceria e aceitação das famílias que possuem alunos com deficiências, na inserção do processo educativo escolar oferecido pelo AEE ao seu público alvo.

Ainda, a falta de recursos didático e pedagógicos para os profissionais da área, resistências encontradas no espaço escolar de gestores e demais profissionais da educação envolvidos nesse contexto para realização dos trabalhos dos projetos e do próprio AEE.

Como também a ausência de equipamentos adequados e de ampliação ou até mesmo, existências das Tecnologias Assistivas para auxílio dos alunos com maior comprometimento de aprendizagem, somado às dificuldades de locomoção e de acessibilidade até a escola por parte enfrentadas por muitos alunos.

Somados a todos esses problemas, ainda há as resistências de progresso para a educação inclusiva em parte dos governos passados e, principalmente, o atual governado pelo presidente Jair Messias Bolsonaro, este que se mostra resistente em aderir ou dar continuidade às políticas de inclusão na Educação Especial, já que defende uma ideologia voltada às práticas neoliberais e neocapitalistas apoiadas pelos movimentos de direita política, isso dificulta, bloqueia e até tenta reverter as políticas inclusivas conquistadas.

Ainda assim, as políticas inclusivas voltadas aos alunos público-alvo da educação especial seguem com suas lutas e resistências através de boas lideranças e ativistas, pois travam uma batalha constante para se manterem e proporcionarem uma educação menos desigual para seu público, tentando, portanto, manter uma educação mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão números 1 a 6/1994. – 29. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2008.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

_____. **Lei nº 1487, de 24 janeiro de 2003.** Institui a Língua Brasileira de Sinais- Libras no Estado do Acre. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2014/09/Lei1487.pdf>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4ª ed. Brasília: 2012.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 30 de setembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 30 de setembro de 2020.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.

MADZA, Ednir e BASSI, Marcos. A legislação relativa à Educação e ao seu financiamento riqueza. IN: **Bicho de sete cabeças:** para entender o financiamento da Educação brasileira – São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, 2009 (p. 37- 69).

REVISTA MUNDO DA INCLUSÃO. Ed. Minuano, Ano 6: n. 48 - Jan/Fev, 2016.

RIO BRANCO, Prefeitura Municipal de. **Edital de Concurso Público nº 01/2016/PMRB/AC/03 maio 2016.** Disponível em: <http://ww3.ibade.org.br/concursos/arquivos/PRBAC2016/edital/Edital%20Rio%20Branco%20Atualizado%20conforme%20Retifica%C3%A7%C3%A3o%2001.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

_____. **Lei nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012.** Reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como meio de comunicação e expressão dos surdos e dá outras providências. Disponível em: <https://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2012/1954.pdf>. Acesso em 20 de março de 2020.

_____. **Projeto:** Escola Acessível Caminho para o Bilinguismo. Secretaria Municipal de Educação/Coordenação da Educação Especial. Acre, RBR: 2012.

_____. **Plano de Implantação do Centro de Formação do Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Com Surdez** – CAS/SEME/RBR-AC, 2013.

_____. **Decreto nº 890, de 10 de julho de 2014.** Regulamenta a Lei Municipal nº 1.954, de 27 de dezembro de 2012, que reconhece no âmbito do Município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio de comunicação e expressão dos surdos. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=273121>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

_____. **Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017.** Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-COMPLEMENTAR-N%C2%BA-37-DE-19.12.2017-Altera-a-Lei-Municipal-n%C2%BA-2.119-de-21-de-julho-de-2015-PCCR-RBTRANS.pdf>. Acesso em 24 de novembro de 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia: Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

PROFESSOR/A MEDIADOR/A: FORMAÇÃO, ATRIBUIÇÕES E QUESTÕES PEDAGÓGICAS NO TRABALHO COM ALUNOS/AS COM AUTISMO

Joaquim Oliveira de Souza¹, Girlane Brana Vilela² e Rogério Nogueira de Mesquita³

1. Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Secretaria de Estado de Educação e Esporte, Rio Branco, Acre, Brasil;
3. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.

INTRODUÇÃO

A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Espectro Autista, constitui um marco decisório para o atendimento educacional para alunos com espectro autista. Além de estabelecer que os sistemas de ensino promoverão a formação dos profissionais que trabalham com esse público, bem como o direito dos alunos com Espectro Autista a um acompanhante especializado, tal lei também direcionou a continuidade de sua escolarização, o reconhecimento da escola como espaço de aprendizagem, entre outros aspectos.

A partir desse contexto, surgiu a necessidade de compreender como a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/Ac, no âmbito da Coordenação da Educação Especial, vem trilhando caminhos para colocar a lei 12.764/2013 em prática nas escolas municipais. Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo explicitar o surgimento do profissional mediador nas escolas públicas de Rio Branco, descrever suas atribuições, refletir sobre as práticas e experiências vivenciadas nas escolas e divulgar as formações continuadas oferecidas pela Equipe de Educação Especial da Seme/RBR.

Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa em educação, com as observações das formações continuadas e da prática desse profissional no âmbito escolar. Outro importante instrumento de coleta de dados foi a análise documental dos relatórios da Coordenação de

Educação Especial, que acompanha esses profissionais nas escolas, dos planejamentos realizados para os alunos e da documentação elaborada pela coordenação no que se refere às atribuições do professor mediador, que é o profissional responsável para trabalhar na mediação dos alunos com espectro autista e outras deficiências no âmbito da Secretaria Municipal de Rio Branco/AC.

Sendo assim, acreditamos que o resultado dessa pesquisa contribuirá para o entendimento do papel do mediador e de sua importância no tocante à inclusão de alunos que necessitam de um profissional especializado mais presente na sua rotina escolar, oportunizando aos alunos autonomia e uma aprendizagem significativa.

EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA ATENDIMENTO AOS ALUNOS E ALUNAS COM AUTISMO

A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Tal modalidade perpassa todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e outras modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação do Campo, outros e o Ensino Superior.

A partir desse princípio, a LDB institucionalizou a educação especial como uma política pública para promover a inserção dos alunos no ensino comum ; proporcionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados público-alvo do Atendimento Educacional Especializado-AEE tais como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; estabelecer a formação de professores no atendimento aos seus alunos e instituir os serviços de apoio oferecido por essa modalidade.

A inserção dos alunos da educação especial no sistema de ensino comum , a partir de uma política de inclusão escolar, a formação dos professores para efetivar essa inclusão, com qualidade e responsabilidade e o serviço de apoio que trabalhará em conjunto com a sala de aula comum, são ações políticas pensadas e repensadas pelas secretarias de educação municipal e estadual junto ao Ministério da Educação, que deve oferece apoio técnico e financeiro para efetivar essas ações e construir sistemas de ensino inclusivo que a LDB 9394/96 normatizou o início desse processo.

Assim, o Ministério da Educação tornou-se o ponto chave no apoio dado às secretarias para colocar a política em prática; nesse sentido foram criadas notas técnicas, Leis e Resoluções que orientam a construção de sistemas inclusivos de educação. De acordo com o Art. 59 da LDB 9394/96 os:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996)

Assim, percebe-se a responsabilidade dos sistemas de ensino na inclusão dos alunos com deficiência na vida profissional, social e educacional. Com o objetivo de promover a inclusão dos alunos na escola comum, a Política de Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva de 2008, definiu o público-alvo dessa modalidade e o atendimento educacional especializado para seus, alunos. Para orientar esse atendimento, foi elaborada a Resolução 04/2009, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e a Nota Técnica nº 24 orienta aos Sistemas de Ensino a Implementação da Lei 12.764/2012. Normatizar o ensino na educação especial, com compromisso e responsabilidade, é um dos principais focos para a definição do público-alvo.

Pelo que se observa, alunos com autismo fazem parte do grupo transtornos globais do desenvolvimento, um desafio para as equipes de formação das secretarias de educação no que se refere ao profissional para atuar com esses alunos, a formação do professor e os serviços de apoio disponibilizados, visto que esse grupo ficou, durante décadas, excluído do processo de escolarização na escola regular.

Como acontece o atendimento educacional especializado para alunos com autismo ? Qual o profissional que atende esses alunos e como acontece a sua formação? Como a Secretaria de Educação do município de Rio Branco está promovendo a inclusão desses alunos? Esses são alguns dos questionamentos que passaremos a discutir a seguir.

LEGISLAÇÃO E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA ALUNOS COM AUTISMO

A política educacional para atender alunos com espectro autista conseguiu se firmar como prioridade para a educação a partir da homologação da Lei 12.764/2012, que orienta o sistema de ensino a realizar a intersectorialidade na gestão das políticas públicas, sendo fundamental para a consecução da inclusão escolar. A participação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista.

Neste sentido, o art. 3º, parágrafo único, desta lei assegura aos estudantes com transtornos do espectro autista, o direito a acompanhante especializado, desde que comprovada sua necessidade. De acordo com o art. 2º da CDPD (ONU/2006), são:

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

Outro documento que norteia o trabalho da educação especial para alunos com autismo é a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, oferta do Atendimento Educacional Especializado no turno inverso em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Art. 2º, da Resolução nº 4/2009, o atendimento educacional especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

No tocante à escola comum, as Salas de Recursos Multifuncionais devem reconhecer as diferenças dos alunos diante do processo educativo e buscar a participação e o progresso

de todos, adotando novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além do âmbito escolar.

Neste sentido, a política Nacional de educação especial está sinalizando um novo conceito de educação especial, incluindo novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público-alvo e a garantir o direito à educação de todos.

A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO E O PROFISSIONAL MEDIADOR

A Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, com o objetivo de construir um sistema de ensino inclusivo, no que se refere ao atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial, principalmente alunos com Transtorno do Espectro Autista, normatizou para suas instituições de ensino as atribuições do profissional que atenderá esses alunos. Para tanto, adota e respeita o que estabelece a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, Art. 3º parágrafo único:

Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

Dessa forma, a Seme/RBR instituiu a figura do professor mediador, no ano de 2013, para realizar esse acompanhamento especializado. Esses alunos serão mediados por profissionais especializados, com o objetivo de desenvolver mudanças significativas em sua trajetória de aprendizagem, realizando intervenção imediata em sua rotina, o que possibilitará melhorias na comunicação, na interação social e no comportamento.

Esses profissionais contribuem em diversos aspectos, pois cada aluno tem sua especificidade e peculiaridade, assim as dificuldades podem surgir das diversas naturezas, como por exemplo: dificuldade motora geral e acessibilidade, comportamental, concentração e impulsividade, hiperatividade, leitura e escrita, comunicação e interação. Compartilhamos com a ideia de Mousinho (2010, p. 13), quando estabelece que “é bem documentado na literatura que o melhor prognóstico de indivíduos com dificuldades de interação, comunicação e interesses restritos está intimamente relacionado com sua competência linguística e comunicativa”.

Por isso, a Seme/RBR, no âmbito da Coordenação de Educação Especial, trabalha com o objetivo do professor mediador contribuir para a competência linguística e comunicativa do aluno que faz parte de sua responsabilidade. De acordo com a coordenação, para exercer esse cargo o profissional deve:

Mediar interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos através da comunicação, assim como mediar às ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com TGD na escola, comprovada a sua necessidade. (Seme, 2013, p. 15).

No desenvolvimento de suas atribuições, a Seme estabeleceu como prioridade as seguintes ações:

- ✓ Mediar a organização da rotina e as atividades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista² e com outras deficiências através da comunicação, nas interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola;
- ✓ Criar condições para que o aluno consiga se reconhecer como parte do processo educacional em que está inserido, para isso mediará às interações sociais e a aprendizagem;
- ✓ Participar dos planejamentos para orientar o professor da sala de aula em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e com outras deficiências, no desenvolvimento de estratégias de flexibilização que oportunizem a aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas;
- ✓ Colaborar na orientação dos demais professores, famílias e comunidade escolar sobre os recursos pedagógicos de acessibilidade e tecnologias assistivas utilizadas pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua participação com autonomia e independência na sociedade;
- ✓ Manter-se em constante interlocução com o professor da sala de aula e com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE;

² De acordo com o At. 1º da Lei n 12.764/2012, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.)

- ✓ Planejar, com o Coordenador Pedagógico, as ações a serem desenvolvidas para o aluno com Transtorno do Espectro Autista e com outras deficiências;

Tais atribuições fazem parte do trabalho que esse profissional realiza para promover a interação social, a comunicação dos alunos com espectro autista. Nesse contexto, no sistema municipal de educação de Rio Branco, não há restrição de etapa, séria ou modalidade de ensino para esse profissional exercer sua função. Atualmente, temos 28 professores mediadores lotados em creches, pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.

Nesse ano (2013), os professores mediadores participaram de 04 formações (abril, junho, setembro e novembro), com o objetivo de conhecer, desenvolver estratégias pedagógicas e refletir sobre o atendimento educacional especializado realizado para alunos com espectro autista. Esse profissional media a aprendizagem de um aluno, ou seja, para cada aluno com espectro autista será necessário um professor mediador. Outro ponto essencial é que a mediação acontece simultaneamente com a aprendizagem na sala de aula comum e nas atividades de rotina no ambiente escolar.

É importante ressaltar que o professor mediador realiza o planejamento com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais e da sala de aula comum, com o intuito de incluir os alunos no sistema de ensino de acordo com sua especificidade. A política de inclusão normatizada pela Seme para atender aos alunos com espectro autista e com outras deficiências caminha ao encontro da política nacional de educação especial. O Ministério da Educação faz a sua parte ao oferecer apoio técnico e financeiro às secretarias de educação, e a Seme/RBR busca realizar a sua parte, ao oferecer apoio pedagógico e contratar profissionais para atender ao estabelecido na legislação.

Porém, muita coisa ainda caminha a passos curtos. Para conquistarmos a efetivação desses alunos no sistema de ensino, é essencial a parceria entre família, saúde e escola. De acordo com a coordenação da Seme/RBR, a grande dificuldade para a realização desse trabalho é a falta da efetivação dessa parceria entre família e escola, da compreensão desse profissional de suas atribuições com compromisso e responsabilidade e principalmente o atendimento clínico que deve ser realizado pela saúde como prioritário no desenvolvimento dos alunos com espectro autista e com outras deficiências. Afinal, esses alunos também precisam de atendimento com uma equipe multiprofissional, formada por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicopedagogos, neuropsiquiatras, entre outros

que se comunique com os profissionais da educação. Sem esse elo, o desenvolvimento do aluno fica comprometido.

A Coordenação da Educação Especial-Seme/RBR trabalha em parceria com o Centro Estadual de Tecnologia Assistiva - Dom Bosco e com o Programa Saúde na Escola. O Centro de Tecnologia Assistiva - Dom Bosco colabora na construção de estratégias didático-pedagógicas e na formação dos professores que atendem alunos com espectro autista, bem como no atendimento clínico para esse público. O programa Saúde na Escola auxilia no que se refere às palestras, oficinas nas escolas e na relação família e saúde.

Neste percurso de reflexão, percebe-se que a Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, abriu portas para consolidar a modalidade de educação especial, que envolvesse todos os alunos público-alvo, no que se refere ao atendimento especializado de suas necessidades específicas. Ainda mais, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/AC, desde 2008, vem desenvolvendo uma proposta que caminha com as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação em favor de uma educação para todos.

Assim, para atender aos alunos com espectro autista e com outras deficiências, a Seme/RBR valoriza a consolidação da figura do profissional mediador, a partir do ano de 2013. Esse profissional atua junto ao aluno no processo de aprendizagem, favorecendo a interpretação do estímulo ambiental, chamando atenção para os seus aspectos cruciais, fazendo que atribua significado à informação recebida, possibilitando que a aprendizagem de regras e princípios seja aplicada às novas aprendizagens, o que tornará o estímulo ambiental relevante e significativo.

Outro ponto relevante para compreender o papel do professor mediador foi o documento produzido pela secretaria no âmbito da Coordenação da Educação Especial de Rio Branco/AC, que descreve detalhadamente as atribuições exercidas por esse profissional no desenvolvimento de sua função, bem como as formações continuadas, para que possam compreender, refletir e reconstruir a sua prática pedagógica a partir de estudos na área e da troca de experiências entre os colegas que também são mediadores.

Nessa caminhada em favor de uma escola para todos, a educação especial entrelaça a oferta de serviços especializados e profissionais que busquem fortalecer a interação e participação do aluno com espectro autista, solidificando um compromisso com a melhoria da qualidade da educação que está subjacente a todas as mudanças propostas pela política atual de Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em Out. 2013.

BRASIL, **Nota Técnica Nº 24 / 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, Brasília: / MEC / SECADI / DPEE, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 12.764, de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2012.

Revista Psicopedagogia. Vol. 27 no. 82 São Paulo 2010.

SEME/RBR – **Professor Mediador**. Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco, Secretaria de Educação, Coordenação da Educação Especial, 2013.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DESTINADOS AO ALUNO E ALUNA COM DEFICIÊNCIA

Joaquim Oliveira de Souza¹ e Rogério Nogueira de Mesquita²

1. Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil;

2. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.

INTRODUÇÃO

Dentre tantas situações preocupantes no ambiente escolar, um dos aspectos que mais nos inquietam diz respeito ao planejamento e avaliação na escola, especificamente com relação aos alunos com deficiência.

Apesar de todas as expectativas que temos em levantar informações que possam ser úteis para identificar aspectos na prática pedagógica e mostrar de que forma essa prática tem ou não problema, percebe-se que as avaliações ainda não explicitam de forma adequada a realidade pedagógica de cada sala e, menos ainda, do aluno com deficiência, uma vez que os processos avaliativos aplicados utilizam uma metodologia que nem sempre é condizente com o que realmente acontece nos espaços educativos.

Ainda se faz necessário maior empenho, tanto do corpo docente, quanto da família dos alunos. Do corpo docente, espera-se um planejamento que possa atender às necessidades da turma que já é tão diversificada. E quanto à família, esta precisa ser mais presente na vida escolar das crianças, orientando-as e acompanhando as atividades que elas realizam e/ou deixam de realizar.

E por percebermos tantos problemas e falhas nas formas de avaliar e nos planejamentos, é que buscamos respostas para alguns questionamentos:

- ✓ O planejamento realizado pelos professores contempla de forma satisfatória os alunos que precisam de atendimento específico?

- ✓ As avaliações a que são submetidos esses alunos atendem aos desafios impostos pelas orientações e normas vigentes no que se refere ao reconhecimento e valorização da diversidade?

- ✓ No momento do planejamento, são levadas em consideração o que apresenta os documentos normativos da educação especial na perspectiva inclusiva?

- ✓ Há realmente, na escola, um planejamento compartilhado (coordenador pedagógico, professores das salas comuns e profissionais da Educação Especial)?

Diante dessas inquietações, nos propomos a tratar sobre o Planejamento e avaliação na Educação Especial e, assim, descobrir as razões dessas proximidades ou distanciamentos. Com isso, possibilitar que ocorra um planejamento e uma avaliação que possam resolver os problemas com mais precisão, atingindo os objetivos, que é reconhecer o que os alunos sabem, o quanto sabem e identificar qual a distância ou proximidade que estão dos objetivos educacionais que lhes foram propostos.

A nossa pesquisa tem caráter qualitativo, ou seja, exploratória, baseada em observações e registros tanto nas formações continuadas realizadas pela Secretaria municipal de Educação – SEME, quanto em planejamentos e grupos de estudo realizados nas escolas municipais de Rio Branco/AC.

Nossos registros devem contemplar as formações continuadas, além de visitarmos escolas, em momentos estratégicos, para comprovar se há ou não a realização de grupos de estudo e planejamentos que contemplem os objetivos propostos e que estejam de acordo com as orientações dadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEME).

Com essa técnica exploratória, e que tem em seu procedimento um caráter intuitivo, buscaremos compreender atitudes, comportamentos e motivações que influenciam no momento do planejamento e elaboração das avaliações destinadas ao aluno com deficiência.

A escola, hierarquicamente, é muito bem dividida, sendo composta por coordenador administrativo, pedagógico e a gestão. A gestão da escola gerencia politicamente tudo, ouvindo os coordenadores e o Conselho Escolar. A forma como o gestor exerce a sua liderança, permitindo a todos participar das decisões, determina o clima da escola, fator decisivo para a gestão democrática, compreendida como uma forma dinâmica dos sistemas

de ensino como um todo afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, utilizando métodos que criem condições para um ambiente educacional autônomo.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve atuar como um assessor permanente contribuindo no trabalho docente. Cada um com suas atribuições para melhorar o desenvolvimento da unidade de ensino, mas é importante que haja um trabalho coletivo e de cooperação, pois nem sempre dá para se esquivar diante de situações de emergência com alunos, administrativas ou com pais. As funções de cada um devem se unificar e se ajudar. Por exemplo, em eventos na escola todos devem compartilhar a ideia e se sentir responsável pelas ações e atividades desenvolvidas.

É fato, que em uma escola onde cada membro se sente parte do processo educacional são notáveis as diferenças favoráveis no ensino/aprendizagem e na organização da escola.

DESENVOLVIMENTO

Na busca de bibliografias relacionadas ao nosso tema de estudo, podemos destacar alguns títulos dos quais faremos uso no desenvolvimento do texto.

No texto: Avaliação em Educação Especial: O Ponto de vista do professor de alunos com deficiência, as autoras Anna Augusta Sampaio Oliveira e Thaís Emília Campos buscam, por meio de questionário realizado em uma escola da APAE, buscam saber mais sobre a avaliação e como ocorre o aproveitamento escolar dos alunos com deficiência.

No Documento Subsidiário à inclusão, o subitem 1 trata especificamente sobre a Formação de Professores, onde é salientada a importância da formação continuada tendo em vista que alguns conceitos são fundamentais no momento de articular situações vividas em cada realidade escolar. Ressalta, ainda, a importância de haver uma interlocução entre educadores e equipe interdisciplinar de apoio, possibilitando um canal aberto entre esses profissionais, promovendo troca de experiência e compartilhando novas formas de ensinar.

Nos Marcos Políticos-Legais da Educação Especial: no que concerne à perspectiva da Educação Inclusiva, são apresentados Decretos, Referências e Resoluções que, certamente, contribuirão com o desenvolvimento do nosso texto. Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, especificamente no art. 13 que descreve as atribuições do Professor do AEE:

“I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;”

“VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares”.

No texto: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, da Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar (2010)”, o fascículo 1 retrata a identidade e as diferenças na escola como meio de conquista e de direitos, possibilitando a construção do conhecimento de forma acessível a todos, como também propõe novas práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva que, por sua vez, gera grandes mudanças pedagógicas e administrativas no ambiente escolar. Descreve, também, o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como serviço da Educação Especial, para que os alunos público-alvo tenham no turno inverso ao da escolarização uma complementação e/ou suplementação da formação necessária a ele, visando a sua autonomia dentro do ambiente escolar e fora dele. Além disso, propõe uma Gestão Democrática e avaliação contínua e qualitativa da aprendizagem, com participação ativa do aluno para que ele não seja prejudicado dentro do processo. Com essa proposta, temos uma parceria firmada entre a escola comum e a Educação Especial que irão dividir responsabilidades e se articularem para melhor atender o aluno.

Este documento é dividido em Três partes e anexos. Na segunda e terceira partes, o serviço oferecido pela Educação Especial como Atendimento Educacional Especializado-AEE, é descrito e detalhado, desde a formação profissional até a organização da Sala de Recursos Multifuncional – SRM e, nos anexos, são dadas instruções de como fazer um Estudo de Caso e Plano de AEE.

Para o ensino comum, são nomenclaturas novas, mas, na verdade, é a avaliação diagnóstica e o plano de aula ou rotina, embora muito mais detalhada e com mais tempo para coletar dados, não se prendendo somente à leitura e à escrita, que apenas descreve as hipóteses.

A Nota Técnica nº 6, de 11 de março de 2011, descreve a avaliação para estudantes com deficiência intelectual. Esta nota técnica enfatiza o direito que todos têm à educação, apontando caminhos e serviços que devem ser oferecidos a todos os alunos, independentemente de ter ou não deficiência. Destaca também que a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino/aprendizagem e deve acontecer de forma

contínua, com estratégias pedagógicas bem definidas, quando necessárias reorientadas ou aprimoradas de acordo com as especificidades de cada aluno.

O processo de avaliação deve ser diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Assim, a avaliação serve como fonte de informações para formular novas estratégias, propor novas práticas pedagógicas e fazer intervenções necessárias em tempo hábil. A proposta de avaliação, sendo diversificada, favorece o individual e o coletivo objetivando o aprendizado a todos os envolvidos no processo. Essa orientação do Ministério da Educação e Cultura – MEC, também enfatiza a concepção de avaliação reguladora e orientadora dentro do processo, propondo dois momentos: diagnóstico e monitoramento, mas orienta que esses momentos caminhem juntos, mesmo com objetivos distintos.

Este documento também descreve vários instrumentos de avaliação como sugestões que devem ser adotadas pelas escolas e descritas dentro de suas propostas pedagógicas. Neste mesmo documento, encontra-se ainda a descrição da concepção de avaliação reguladora e orientadora do processo de aprendizagem, na qual duas funções estão postas como inseparáveis: o diagnóstico, cujo objetivo é conhecer cada aluno e o perfil da turma, e o monitoramento, cujo objetivo é acompanhar e intervir na aprendizagem, para reorientar o ensino visando ao sucesso dos estudantes; alterar planejamento, propor outras ações e estratégias de ensino.

Quanto aos instrumentos das práticas avaliativas, são várias as possibilidades enumeradas: observação e registro (fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo); provas operatórias (individuais e em grupos); autoavaliação; portfólio, dentre outros.

Ainda no texto da nota técnica, é proposta uma discussão ampla sobre o processo de avaliação como reflexão do fracasso escolar e dos mecanismos que o constituem, objetivando diminuir as possibilidades de exclusão de muitos alunos que se encontram dentro do processo educacional. Assim, é ressaltado que esse processo excludente não poderia impossibilitar o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência neste ambiente educacional, que até então é o melhor lugar para se aprender e se preparar para a vida com autonomia. Fica claro no texto da Nota Técnica referida acima, que não existe diferença de avaliação para os alunos com deficiência, e sim, diferenças nas estratégias, nos instrumentos de avaliação, no tempo de avaliação, como é peculiar para cada aluno, pois, eles têm o direito de serem avaliados por sua trajetória acadêmica individual com suas especificidades e individualidades

De início, importa deixar claro um ponto: alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma maneira que seus colegas. Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções que temos acerca de aprendizagem, do papel da escola na formação integral dos alunos e das funções da avaliação como instrumento que permite o replanejamento das atividades do professor, não leva a nenhum resultado útil.

A importância de se trabalhar as várias possibilidades com os alunos deve prevalecer desde a diversificação de instrumentos de avaliação até a forma de tratar cada um na sua especificidade. Além disso, é muito relevante o trabalho em grupos sendo visto como uma das tantas possibilidades.

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL

A avaliação perpassa três níveis: avaliação da aprendizagem, da instituição e do sistema escolar. Esse último nível recai sobre a responsabilidade do poder público que, por sua vez, deve manter uma interlocução com as unidades de ensino para que consigam tomar decisões coerentes com as realidades educacionais tão emergentes.

É claro que esses três níveis de avaliação não se apresentam de forma isolada e necessitam estar em regime de permanente troca, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política.

Numa conversa com professores e equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental Samuel Barreira, foram levantados aspectos relativos ao funcionamento, suas práticas educacionais, organização pedagógica e reflexões sobre os processos de avaliação.

Na escola, existem momentos de avaliação institucional coletiva, em que a equipe gestora e o conselho escolar, ao apresentarem índices anuais, definem estratégias que visam superar os aspectos negativos. Nesta avaliação, são pontuadas situações de ensino/aprendizagem, administrativas, de acessibilidade, relação professor/aluno, gestão de sala de aula, inclusão etc.

Além dessa proposta anual, acontecem, semanalmente, planejamentos e organização da rotina diária. Na rotina, são pautados conteúdos estratégicos, metodológicos e avaliações de todos os procedimentos relacionados ao trabalho com os alunos envolvendo professores da sala comum, professores mediadores, professores do AEE e a coordenação pedagógica. Para cumprir essas metas, a escola assumiu vários instrumentos de avaliação e registro como:

- Ficha de registro diário;
- Relatórios;
- Portfólios;
- Além das provas escritas e orais.

Mas para essa estratégia de planejamento e organização da rotina semanal acontecer não é fácil, considerando que 90% dos professores trabalham dois turnos e boa parte deles estuda no 3º turno. Em alguns casos, eles se submetem a usarem o horário do almoço, fazendo uma refeição coletiva na própria escola.

A escola com seus colaboradores e a própria pedagogia vem se reorganizando para suprir as novas necessidades e exigências do indivíduo na atualidade. Não se busca, meramente, por educação, mas sim por um conjunto de direitos, que é exigido dentro da escola, desde uma boa estrutura para que o aluno se sinta bem no ambiente escolar, até mesmo o direito às novas tecnologias, às artes, ao esporte, à cultura, ao lazer, a acessibilidades e suas variantes.

Esses direitos citados não são mais disfarçados, segundo a opinião dos professores, pois, tanto os alunos quanto suas famílias são sabedores de seus direitos e cabe ao sistema educacional estar preparado para cumprir as exigências e dar suporte às novas demandas apresentadas.

A educação é processo de construção e cabe a cada um dar sua parcela de colaboração para que possamos construir uma sociedade mais justa e igualitária em direitos, pois, ainda é na educação que devemos ter esperanças para transformarmos a sociedade.

A luta por direitos é uma construção histórica. Eles são conquistados por aqueles que vivem situações de opressão, invisibilidade e violação. É como afirma Silva (1999. p. 289):

Assim, podemos dizer que os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.

Em relação ao currículo e suas estratégias de aplicabilidade ao alunado, as indagações e angústias foram geral. Professores e equipe da escola expuseram que, mesmo fazendo um bom planejamento, baseado nos referenciais curriculares, com assessorias e

colaboração da coordenação pedagógica e do professor do atendimento educacional especializado, não conseguem atingir totalmente seus objetivos.

Nos questionamentos junto ao grupo, colocaram como principais problemas a presença de muitos alunos com diferentes deficiências, perfil dos alunos por turma, que mesmo sendo na mesma escola existem muitas diferenças de sala para sala. Para os professores, a solução não seria apenas melhorar os planejamentos, mas também aprofundar seus estudos em determinados conteúdos.

A FRAGILIDADE DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO/A ALUNO/A

A avaliação da instituição escolar, que envolve seus mais variados setores e, também das pessoas que trabalham nesses setores, está dentro do processo de avaliação. Entretanto, embora haja uma avaliação informal, não é sistematizada e automaticamente não se considera a avaliação sem instrumentos de registros e coletas de informações. Mas existe a sistematização da avaliação, porém, apenas voltada para o aluno, sem haver referências às práticas pedagógicas, ao ambiente de aprendizagem e aos atores que fazem a educação, ou seja, é desconsiderado todo o contexto educacional em que o aluno está inserido.

Em uma boa avaliação, podemos identificar em que aspectos devemos trabalhar para que o aluno seja contemplado no processo, assim, podemos identificar a “raiz do problema” se está no aluno, na escola, na acessibilidade, nos procedimentos pedagógicos ou mesmo em fatores externos à escola, como por exemplo problemas familiares. Mas o sistema, em boa parte, não tem os vários olhares para o contexto em que deve acontecer a avaliação, e acaba prejudicando os alunos avaliando apenas os conteúdos meramente conceituais, vinculados às práticas do ler e escrever

Considerar a avaliação como parte do processo de aprendizagem e retomada de decisões cumprindo uma função formativa é sábio e comunga com seu conceito geral, abrangendo o contexto educacional e seus aspectos que, necessariamente, devem ser considerados no processo. Para tanto, os procedimentos de avaliação devem ser revistos com o propósito de construir propostas que respeitem o processo de construção do conhecimento de cada indivíduo.

A avaliação se constitui em um processo de busca de compreensão da realidade escolar, com o fim de subsidiar as tomadas de decisões quanto ao direcionamento das intervenções, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. Como tal, a avaliação compreende a descrição, a interpretação e o julgamento das ações desenvolvidas, resultando na definição de prioridades a serem implementadas e rumos a serem seguidos, tendo como referências os princípios e as finalidades estabelecidos no Projeto da Escola, ao mesmo tempo em que subsidia a sua própria redefinição (SOUZA, 1995, p. 63).

Justifica-se, dentro dos aspectos citados, a não sistematização da avaliação institucional à indisponibilidade de profissionais, que quase sempre estão assoberbados com uma carga horária perpassando os dois turnos de trabalho, como também à falta de articulação e conhecimento da autoavaliação nas instituições escolares.

É importante destacar também que a falta de articulação leva a escola a não ter um planejamento consistente e com metas claras. Dessa forma, conclui-se que as ações são fragilizadas e a avaliação, que é para ser parte da formação do aluno com função formativa, não passa de uma tabela quantitativa a ser cumprida.

O/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A, PROFESSOR/AIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANEJAMENTO

O/a Coordenador/a Pedagógico/a é de fundamental importância no que diz respeito ao trabalho harmônico pedagógico, exercendo um papel de liderança dentro do ambiente escolar onde deve haver respeito com as diferenças e que todos possam caminhar rumo a um único objetivo que é um ensino de excelência.

Ele é responsável pela formação de professores, mas se torna difícil manter uma articulação com esses profissionais, considerando que não há horários favoráveis que contemplem a presença de todos no planejamento, já que boa parte deles exerce função em mais de um expediente, ficando a cargo do Coordenador organizar horários alternativos para que possam desempenhar melhor sua função para um bom planejamento. Em relação à atuação do coordenador pedagógico na Educação Especial, em geral, alegam que não dominam o tema e quase sempre é dissociado o trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado-AEE, das orientações pedagógicas gerais da escola.

Com tantas dificuldades e barreiras que o coordenador pedagógico enfrenta com a Educação Especial como também o Professor do AEE, o município de Rio Branco, em 2013,

idealizou outros profissionais para colaborarem com a rede de apoio para que todos tenham acesso a um ensino de qualidade. Assim, são descritos esses profissionais:

Professor bilíngue:

Interpretar da língua portuguesa para língua de sinais ou vice-versa na sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como ensinar a língua de sinais e mediar situações pedagógicas e de comunicação que envolvam as pessoas com surdez na escola.

Professor Mediador:

Mediar interações sociais, tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos por meio da comunicação, assim como mediar as ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA e com outras deficiências na escola, comprovada a sua necessidade.

Professor de Libras:

Ministrar o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) ao aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em quaisquer atividades constantes dos planos de estudos da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação, e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as atividades inerentes ao ensino e à educação a cargo do Município.

Cuidador Pessoal:

Contribuir para a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular, promovendo a participação dos alunos em todas as atividades escolares, auxiliando-os em ações referentes à locomoção, alimentação e higienização.

O professor do AEE, tem suas inúmeras atribuições e formação necessária especificadas em lei: Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

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

Tanto o Coordenador Pedagógico quanto o professor do AEE devem contribuir com todo o trabalho docente, cada um com seu foco de atuação. Assim, deverão subsidiar para um melhor aperfeiçoamento e atualização dos professores, acompanhando avaliações e atividades propostas em planejamento e outros. Porém, é quase impossível dar conta, com êxito, de tantas tarefas. Mais um agravante, se seus papéis não estiverem bem definidos dentro da escola, é ser bem provável que eles assumam outras responsabilidades, os chamados “apaga fogo”.

Para exercer a função de Professor do AEE e Coordenador Pedagógico, é primordial que se tenha perfil, além de deixar claras suas atribuições dentro da unidade escolar, como também necessitam de espaço físico adequado para trabalhar e de bons assessores, que, dentro das escolas, podemos citar como assessores qualquer funcionário independente da função, que possa colaborar, cooperar e compactuar com as ideias e ações pedagógicas formando, assim, uma rede de apoio permanente.

A IMPORTÂNCIA E OS DESAFIOS DO/A COORDENADOR/A PEDAGÓGICO/A NO PLANEJAMENTO

O/a Coordenador/a Pedagógico/a deve ser um mediador nas situações pedagógicas e no saber fazer, pois nem sempre ele/a terá a solução mais coerente dos conflitos e tomadas de decisões.

Por isso, é importante a participação de todos dentro de um sistema democrático, mesmo que seja relativo ao processo didático/pedagógico, razão pela qual devemos considerar todo um contexto, em que nos relacionamos com vários profissionais com formação e vasta experiência. Assim, fica notória a colaboração de cada sujeito no fazer pedagógico.

Os coordenadores estão dentro de um contexto complexo de crenças, ideias e valores, tornando difícil seu papel enquanto assessoria permanente e contínua ao trabalho docente. Suas ações são confundidas com resolução de problemas, desobediência de regras e normas por parte de alunos e funcionários ou outros aspectos gerais das escolas, ou seja, ele sendo um profissional com perfil e habilidade para o cargo, acaba sendo confundido. Uma das atribuições mais importantes do trabalho desse profissional é atuar na formação continuada, como também deve ajudar a construir a unidade aglutinando pessoas à causa comum.

Resoluções de problemas, como são considerados em sua grande maioria: bombril, bombeiro, salvador, etc. A ausência de outros membros da escola como, Diretores, Coordenadores administrativos, Professores e auxiliares, ou mesmo a eficácia deles acaba acarretando esses problemas de campo de atuação na escola, desvinculando o coordenador pedagógico de sua função.

Os planejamentos envolvendo os executores da ação pedagógica (professores da sala comum, professores do AEE, professores mediadores, professores bilíngues etc.) sempre acontecem nas escolas, mas é preciso dinamizar o tempo do planejamento e dar prioridades às reais necessidades educacionais, entretanto, em algumas escolas, não se sabe o que é prioridade, apresentado outros assuntos fugindo do tema de extrema importância que é o ensino aprendizagem e as boas práticas educacionais, além, é claro, da resolução de problemas. Em certas situações conflituosas no ambiente escolar, é de notória importância fazer intervenções preventivas, sejam elas administrativas ou pedagógicas, para que haja uma ação imediata receptando pequenas situações antes que se tornem problemas que possam sair do controle da escola.

Observando a diversidade que existe em salas de aula, é fácil perceber que o maior fluxo de problemas não está somente na escola e sim na relação que os alunos têm com seus familiares. Os alunos com suas famílias desestruturadas, sem uma boa orientação firme dos pais e/ou responsáveis, podem chegar a situações alarmantes, desvinculando-se dos objetivos da formação do cidadão em sua plenitude, com conceitos sociais, regras, normas e tantos outros valores importantes para a vida em sociedade.

Destacam-se, nas observações feitas dentro das unidades escolares, problemas graves sobre a relação professor e aluno, que vem desde a não aceitação de alunos com deficiência em suas turmas alegando não saberem trabalhar com esse público ou mesmo a alunos com valores culturais diferentes dos seus. Esse tema trata de muitas situações conflituosas no ambiente escolar, tornando-se de grande interesse, pois, a cada novo grupo de alunos, um mundo desconhecido e com muita diversidade para ser vivenciada, e para isso temos que nos orientar por bons teóricos e no dia a dia compartilhar experiências com outros profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas, orientadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEME, adotaram grupos de estudos de 4 (quatro) horas mensais com os temas mais urgentes sobre Educação Especial.

Esses temas seriam abordados pelos professores do AEE e pela coordenação pedagógica nos grupos de estudos previstos para todo o ano, envolvendo não só os professores, mediadores, professores bilíngues (quando há na escola), mas na maioria toda comunidade escolar.

Por definição coletiva, os temas mais emergentes foram, no ano de 2013, avaliação, currículo, práticas educacionais, atribuições do professor do AEE, as deficiências tendo como referências os dez fascículos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva MEC/2010, e a educação inclusiva de modo geral. Em um desses grupos de estudo, foi proposta a avaliação para alunos com deficiência intelectual, sendo utilizada a Nota Técnica 06/2011- MEC/SEESP/GAB, como material de apoio.

A avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, o projeto político pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo, por meio do qual, as estratégias pedagógicas são definidas, reorientadas ou aprimoradas, de acordo com as especificidades educacionais dos estudantes. O processo de avaliação deve ser assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes. Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A escola, sendo um lugar democrático e de reflexões, onde todos contribuem para a tomada de decisões e crescimento do sistema de ensino e aprendizagem, torna-se a esperança para as mudanças necessárias na educação.

REFERÊNCIAS

A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – **A Escola Comum Inclusiva**: MEC, Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, Fascículo I, 2010.

AGRELLO, M.P. **O ressignificar do processo avaliativo à luz da psicopedagogia para portadores de necessidades educativas especiais**. In Psicopedagogia, Volume 19-Nº 58, 2001.

BRASIL, MEC/INEP. **O desafio de uma educação de qualidade para todos**: educação no Brasil 1990-2000. Brasília: INEP, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de Outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CEB. Relator Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvea. 17 set.2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

DEMO, Pedro. **Teoria e Prática da Avaliação Qualitativa**. Temas do 2º Congresso sobre Avaliação na Educação.

Documento Subsidiário à inclusão/Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

Marcos Políticos-Legais da Educação: na perspectiva da Educação Inclusiva- Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial: 2010.

Nota Técnica 06, de 11 de março de 2011- MEC/SEESP/GAB.

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação inclusiva**: concepções teóricas e relato de experiência. In: MARQUEZINE, M. C> et al (org.). Inclusão. Londrina: Eduel, 2003.

RAICHELES, R. **Esfera pública e conselhos de assistência social**: caminhos da construção democrática. São Paulo: Cortez, 2000.

Seme/RBR – **Professor Mediador, Intérprete Educacional, Professor de Libras, Atendente Pessoal**. Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco, Secretaria de Educação, Coordenação da Educação Especial, 2013.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16ª rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 1999. P. 289.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS/AS COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO

Joaquim Oliveira de Souza¹ e Rogério Nogueira de Mesquita²

1. Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil;
2. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.

INTRODUÇÃO

Atualmente, discute-se muito sobre os vários aspectos da Educação: teses, dissertações, artigos e demais produções científicas com temáticas como currículos, avaliações, sistemas de ensino básico e superior, legislação educacional. Contudo, sobre o Município de Rio Branco, poucas delas abordam a Educação Especial e, mais ainda; sobre as políticas públicas de inclusão, sistematização, organização e gestão desta modalidade de ensino, mesmo sendo de grande valia para toda a sociedade e que, além disso, enobrece os profissionais que dela fazem parte.

Partindo deste pressuposto e com base nesses argumentos, este capítulo tem o objetivo de apresentar um Estado da Arte da pesquisa em políticas públicas de inclusão para promover as discussões dessa temática na Rede Municipal de Educação de Rio Branco-AC, produzidas a partir de 2012. Para tanto, considera-se que, neste ano, foram sancionadas leis que preveem a existência de novos profissionais de apoio à inclusão para atuarem nas esferas federal, estadual e municipal.

Portanto, torna-se um marco legal para a criação de cargos direcionados à educação especial, utilizando dissertações e teses publicadas na área pesquisada. Assim, serão mapeadas e discutidas as produções acadêmicas encontradas, bem como sua relevância para a área da educação especial especificamente na linha de políticas públicas inclusivas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE

O estudo bibliográfico faz-se necessário quando se propõe realizar qualquer pesquisa científica, levando em consideração que devem haver outros pesquisadores que abordaram a temática e, assim, para não correr o risco de estudar algo que já foi objeto de pesquisa de alguém, indica-se esta pesquisa bibliográfica com coleta de dados, como definem Marconi e Lakatos (2003, p.158) “[...] é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema” e dessa forma gerando um “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”, sendo um texto com descrições e conclusões importantes sobre o assunto abordado.

Para Lakatos (2003, p. 225), “no que se refere ao estado da arte, a pesquisa não precisa ser realizada da estaca zero”, levando o pesquisador identificar trabalhos científicos “iguais ou semelhantes” que possam contribuir ou direcionar o foco da pesquisa pretendida, delimitando aspectos importantes e dando maior credibilidade na pesquisa com ênfase na continuidade dos estudos científicos sobre a temática em questão, não tendo importância as discrepâncias ou situações de conclusões similares ao da pesquisa em andamento, o que importa é o estudo científico executado.

Dessa forma, para a realização de uma pesquisa sobre o estado da arte, o pesquisador deve identificar dados bibliográficos com o objetivo de mapear a produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção entre outros. Quando se trata de utilizar como fonte de pesquisa os resumos dos trabalhos produzidos para uma possível organização da produção do seu referencial bibliográfico de acordo com a sua área de conhecimento, faz-se necessário constar os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e os principais resultados. Essas características têm a intenção de informar o leitor, de maneira prática e resumida, sobre a composição da obra que está pretendendo ser estudada.

Na realidade, nem todos os resumos trazem em si mesmos a composição prevista e que sejam de fácil identificação. Quando isso acontece, o leitor tem que analisar o conteúdo completo da obra para detectar os pontos investigados. A leitura de resumos permite o pesquisador do “Estado da Arte” identificar não só os argumentos que se relacionam com a sua pesquisa como também permite que o leitor tenha a possibilidade de descobrir e indagar outras concepções deixadas ou não pelos autores dos textos.

METODOLOGIA PARA LEVANTAMENTO DE DADOS EM TESES E DISSERTAÇÕES

Foi realizado levantamento/busca no “Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES” para encontrar teses e dissertações que discorrem sobre a temática da Pesquisa: Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência na rede municipal de educação em Rio Branco a partir de 2012.

Para obter os resultados da pesquisa, foram utilizados os termos:

1. “Políticas públicas para a educação especial” = 7 dissertações e 2 teses;
2. “Políticas públicas” + “educação especial” = 293 dissertações e 156 teses;
3. “Educação especial” + “políticas públicas para a inclusão de pessoa com deficiência” = 453 dissertações e 151 teses.

Dessa forma, realizou-se uma filtragem mais alinhada utilizando o termo “políticas públicas para a educação especial”, conseguiu-se, assim, 7 dissertações e 2 teses, sendo disponibilizadas para estudo na internet apenas 8, e dos 8 textos pesquisados apenas 5 têm vínculos a políticas públicas de inclusão e 3 com foco na formação de professores, currículo e garantia de direitos.

Alguns aspectos importantes e relevantes nos 8 textos encontrados no Catálogo da CAPES é a diversidade de localidades, o contexto temporal abrangendo momentos distintos na história da educação especial, que corresponde a pelo menos um texto por cada região do Brasil e também as instituições com mérito das publicações:

Região Norte

1- Mestrado em Psicologia pela Instituição de Ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Roberto Duarte Pires (2012);

Região Centro-Oeste

2- Mestrado em Psicologia pela Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia Biblioteca Depositária (2013);

Região Nordeste

3- Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade pela Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária (2007);

Região Sudeste

4- Doutorado em Educação Especial (educação do indivíduo especial) pela Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos, São Carlos Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFSCar (2017);

5- Mestrado em Letras e Ciências Humanas pela Instituição de Ensino: Universidade do Grande Rio – Prof. José de Souza Herdy, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Euclides da Cunha (2011);

Região Sul

6- Mestrado em Educação pela Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Educação (2005);

7- Mestrado em Educação pela Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Central da UEM (2014);

8- Mestrado em Psicologia pela Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: Central da Universidade Estadual de Maringá (2014);

Além disso, por acreditar na relevância de trabalhos científicos voltados para a realidade da educação especial local, pesquisei no banco de dados do PPGE da Universidade Federal do Acre os últimos três anos e identifiquei, nos anos de 2016 e 2018, quatro dissertações sobre a temática “educação especial”, que também incluiremos neste estudo do Estado da Arte.

Ainda no intuito de melhorar este trabalho científico, com base no banco de dados da CAPES, analisarei a tese da Dra. Robéria Gomes, por ter escrito sobre “o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre” e assim constar dados importantes das políticas públicas de inclusão para pessoas com deficiência na capital do Acre.

Dessa forma, neste estudo do Estado da Arte de 10 trabalhos científicos, incluiremos 8 dissertações e 2 teses apresentando os resultados e os caminhos percorridos pelos autores.

DADOS ENCONTRADOS EM TESES E DISSERTAÇÕES

A partir de uma explanação cronológica, apresentam-se aqui trabalhos para expor alguns dados encontrados em teses e dissertações como referenciais para a produção deste capítulo.

Diante disso, apresenta-se entre todas as teses e dissertações analisadas e tidas como obras importantes, a dissertação de Luciane Tozeran Viegas, feita no ano de 2005 que se destaca como ponto de partida e como foco principal por incluir e abranger diversas afinidades importantes para o objetivo da pesquisa em políticas públicas de inclusão. Ela apresenta o tema “A Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002” produzida para o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Neste trabalho, há o objetivo de fazer uma análise das políticas públicas por meio da estimativa de demanda, da oferta, dos documentos orientadores divulgados pelos órgãos estaduais responsáveis pela efetivação do direito à educação no Estado do Rio Grande do Sul, considerando a área da Educação Especial: Secretaria Estadual de Educação (SE), Conselho Estadual de Educação (CEED) e Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para o Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Estado do Rio Grande do Sul (FADERS), no período de 1988 a 2002. Tudo estruturado a partir de pesquisas analíticas e coletas de dados estatísticos como também a divulgação das políticas públicas dos órgãos competentes por meio de análises de documentos legais e normativos, entrevistas e de dados com bases em estudos de caráter qualitativo, para isso foram estudados diversos autores ligados à Educação Especial, inclusão escolar e políticas públicas.

Assim, verificou-se que, no referido estudo, há uma discrepância no que tange à diversidade de informações dadas pelos órgãos competentes quanto ao atendimento prestado pelo Estado, além disso, há uma tendência em comparar os dados de atendimento com os dados de demanda, o que gera dúvidas quanto aos dados. Ainda se identificou no estudo que existe uma associação evidente entre as diretrizes orientadoras de encontros internacionais com as políticas públicas nacionais e estaduais, resultando assim, a partir de 1999, no estado do Rio grande do Sul, em uma legislação que visa a um referencial teórico-prático voltados para a educação inclusiva.

Outra importante dissertação a ser analisada é a de Marla Vieira Moreira de Oliveira (2007) que disserta sobre educar para a diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006) no Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade/UFC que visa analisar o contexto das políticas públicas para a Educação Especial desenvolvidas em Sobral (1995 – 2006) para atender a Política de Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais – NEE. Nesse trabalho qualitativo e descritivo foi dividido em duas etapas: análise teórico-documental e trabalho de campo. Bogdan e Biklen (1994, p.47-51), tendo como principais referências bibliográficas Bueno, Mazzotta, Kassar, Fontes, Vieira. Porém, verificou-se pouco vínculo com a temática, mas faz uma avaliação geral dos governos de Collor, FHC e Lula no que se refere aos programas e ações voltados às políticas públicas de inclusão.

A dissertação de Deusodete Rita da Silva (2012) focou nas políticas públicas para educação especial em Rondônia. Nesse estudo, foi feita uma análise das políticas públicas para a educação especial implementadas após a aprovação da LDB (Lei nº 9394/1996) com observâncias a partir da perspectiva de gestoras e professoras que atuam e atuaram nesta modalidade de ensino na rede pública estadual de Rondônia. Para isso, a autora desta dissertação fez pesquisas qualitativas, tendo como campo de investigação as políticas públicas educacionais para a educação especial, para isso foram usados métodos por meio de entrevista individual semiestruturada, análises documentais e orientações metodológicas da análise de conteúdo, tendo como referencial as contribuições de Laurence Bardin (1977/2008), Mantoan (2003; 2006 e 2008), Fávero (2008), Aranha (2005), Bueno (1993), Mendes (2006), Ferreira (2006) e Macedo (2005).

Na dissertação de Mestrado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia (2013), de Leonardo Conceição Guimarães, é vista a percepção de professores do ensino público sobre seu trabalho em escolas inclusivas. Nessa perspectiva, há o objetivo de investigar a percepção dos professores sobre suas condições de trabalho no contexto inclusivo, além de realizar uma análise das premissas elaboradas nas políticas públicas internacionais, nacionais e estaduais referentes à inclusão escolar; e, ainda, verificar se existe correlação entre as condições de trabalho e formação do professor com sua percepção sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Há nesse estudo uma abordagem quantitativa e qualitativa que proporciona um estudo por meio de instrumentos de coleta de dados, sendo questionário autoaplicável com a técnica de agrupamento. Para isso, foi feito, por Guimarães, um estudo bibliográfico de Mendes (2006), Mantoan (1997), Sasaki (2005), Codo (1999), Esteves (1999), Saviani (2009), Warnock

(1978), Vieira (2007). Vale ressaltar que esse trabalho científico não tem relação com a proposta de políticas públicas, pois está com foco na formação docente.

A dissertação de Antonio Paulino de Oliveira Júnior em seu mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Paraná (2014) dissertou sobre alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento. Júnior deu ênfase em analisar as condições de aprendizagens oferecidas aos estudantes público-alvo deste estudo matriculados em classes regulares do Ensino Fundamental. Ele utilizou pesquisas documentais, bibliográficas e de campo por meio de entrevistas e observações em sala de aula e teve como base a análise de obras de autores como Bueno, Garcia, Mantoan, Mazzotta, Vygotsky.

Outra tese de Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná que se destacou no campo da educação inclusiva foi da Robéria Vieira Barreto Gomes (2016), neste trabalho o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Rio Branco/Acre é seu objeto de estudo, diante disso, há uma análise política do atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Rio Branco/Acre, com vistas para resolver as necessidades reais dos alunos da educação especial, no tocante à participação destes em uma educação ampliada e identificar grupos de interesses que influenciam a concepção de Educação Especial em RBR/AC.

A pesquisadora também faz estudo de documentos norteadores nacionais e internacionais voltados à Educação Especial a fim de efetivar o atendimento educacional especializado na política local e colocá-lo em prática nas escolas municipais a partir de interpretações e reinterpretações realizadas pelos docentes. O estudo foi feito através de um aporte teórico-metodológico do ciclo de políticas elaborado por Stephen Ball (1992, 1994) e seus colaboradores. A partir disso, foram analisados em seu estudo relatórios anuais da SEME/RBR, fichas de matrículas e acompanhamentos, documentos, dados e relatórios, comentários, entrevistas, planilhas, leis e decretos.

Diante disso, constatou-se nesta tese que o atendimento educacional especializado que acontecem nas Salas de Recursos Multifuncionais de Rio Branco/AC, nas escolas municipais, precisam de melhorias nas condições do processo de inclusão dos alunos em uma educação ampliada, porém já há um empenho dos docentes que atuam na área para instigar, modificar e questionar a configuração atual a fim de pôr em prática uma política educacional mais ativa.

A Kátia Bezerra Soares de Lima dissertou em seu Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre (2016) sobre o trabalho docente e suas repercussões face à

inclusão escolar com ênfase em analisar, ante a inclusão de alunos, público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino, as repercussões no trabalho docente, considerando a concepção educacional do professor quanto ao domínio de leis inclusivas, o perfil acadêmico-profissional e a percepção das dificuldades/necessidades enfrentadas numa visão inclusiva.

Esse trabalho foi baseado em uma pesquisa qualitativa, documental, bibliográfica e de campo, com o uso de instrumentos de coleta de dados e orientações metodológicas da análise de conteúdo, tendo como referencial as contribuições de Laurence Bardin (1977/2008). Além disso, foi feito o uso de questionário, estudo de dados estatísticos e tabulados, documentos normativos, mapeamento de referências bibliográficas e entrevistas com profissionais de escolas. Para esta dissertação, o referencial teórico estudado foi (BARDIN, 1977; GLAT; MAZZOTA, 1982; MAZZOTA, 1993; MAZZOTA, 1993; MAZZOTA, 1996; BOURDIEU, 1997; OLIVEIRA, 2003; FERNANDES, 2006; DAMASCENO, 2010; BEZERRA, 2011; REGO, 2011; GARCIA, 2013; MANTOAN, 2015; EGLER CARVALHO, 2018).

Vale ressaltar que este trabalho científico faz parte da linha de pesquisa “Formação de professores e trabalho docente”, não tendo, assim, foco nas políticas públicas, mas de grande valia por constatar cientificamente que, na realidade educacional acreana, existem dificuldades de apoio e articulação entre o AEE e o professor da classe regular (sala comum), limitações na compreensão do professor da classe regular quanto à abordagem prático-metodológico da concepção educacional inclusiva e a desarticulação entre os órgãos gestores, em âmbito estadual, no repasse de informações quanto às normas e regulamentos relacionados à inclusão. Assim, evidenciou-se que há dificuldades e necessidades para o trabalho docente, na perspectiva inclusiva, objetivando melhores condições de trabalho com uma melhor estruturação do quantitativo de alunos por sala, cobranças excessivas por resultados e pouca formação e apoio pedagógico adequados aos profissionais.

Outro trabalho que engrandece a educação inclusiva é a dissertação da Cláudia de Souza Martins Lima, feito para o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre, Rio Branco de 2018, que demonstra o estudo da formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda. Para isso, foi analisado o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do ensino fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Para tanto, realizou-se um estudo documental de cunho qualitativo na forma de estudo de caso com investigação em sala de aula comum com a

participação do professor da sala comum, professor do AEE, tradutor-intérprete e aluno surdo, a partir de entrevistas semiestruturada, aplicação de formulários para caracterização dos sujeitos, análise de portfólios, avaliações diagnósticas e análise de caderno do aluno surdo.

Essa estrutura trabalhada tem como suporte referências teóricas principais de Gatti (2011), Gatti & Barreto (2009), Bardin (2011), Freitas (2007), Quadros (1997), Goldfeld (2002), Quadros & Schmiedt (2006). Diante do exposto, verificou-se que esta dissertação tem pouco vínculo com políticas públicas, pois está voltada para a linha 2 do PPGE que trata sobre “Formação de professores e trabalho docente”. Porém, para mostrar o trabalho científico voltado para a educação especial local, justifica-se o estudo desta dissertação, assim, no resultado da pesquisa, constatou-se que existe um entrelaçamento dos papéis do professor da sala comum com os demais profissionais e também que a formação inicial e continuada do professor da sala comum que não é suficiente para atuar no processo de alfabetização do aluno surdo. Sendo assim, no final do processo de investigação, identificou-se que não aconteceu a alfabetização do aluno surdo e que este permaneceu na primeira fase do processo de alfabetização chamado nível pré-silábico.

Dando continuidade, analisou-se a dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Acre, Rio Branco feita por Karlene Ferreira de Souza (2018) que tem como tema a Inclusão de Pessoas com Deficiência na UFAC: Uma análise das políticas de acesso no período de 2010-2017 que visa a analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições que possibilitam o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais de desenvolvimento na Educação Superior. Dessa forma, foi feito um estudo documental de cunho comprobatório e qualitativo por meio de editais e chamadas de processos seletivos lançados no período de 2010 a 2017 pela UFAC.

Para isso, foram feitas pesquisas empíricas com base nos documentos publicados pela UFAC sobre a temática políticas de acesso de pessoas com deficiência. Além disso, verificou-se que este texto científico é da linha de pesquisa “Políticas e Gestão Educacional” com trabalho direcionado à inclusão de pessoas com deficiência e TGD na educação superior, dando grande contribuição científica e mostrando os resultados alcançados que comprovaram o compromisso da Universidade Federal do Acre com a inclusão, pois aumentou consideravelmente o número de matrículas de alunos com deficiência e com transtornos globais de desenvolvimento, mantendo reservas de vagas acima do que prevê a lei e atestando a oportunidade com igualdades de condições.

Esta pesquisa científica tem vínculo com a dissertação proposta “Políticas públicas de inclusão de alunos com deficiência na Rede Municipal de Educação de Rio Branco a partir de 2012”, pois, mesmo sendo em níveis de ensino e contextos diferentes, trata de políticas de inclusão para um público exclusivo da educação especial com direitos e garantias previstos em leis vigentes que garantem acessibilidade para o ingresso e permanência desse público nas instituições de ensino.

Por fim, verificou-se a dissertação feita por Gercineide Maia de Sousa (2018) também pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. Neste trabalho, dissertou-se sobre a configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado – AEE os/as professores/as da sala de aula comum. Para essa dissertação, utilizou-se de pesquisa qualitativa, documental, bibliográfica e em campo.

A organização e análise de dados foram baseados no conteúdo de Bardin (2011) foram usadas análises de documentos e estudos empíricos de documentos oficiais e técnicos como Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da Educação Municipal de Educação de Rio Branco/AC. Todo esse processo de comprovação baseou-se em estudos de autores como Ainscow (1995), Karagiannis; Stainback E Stainback (1999), Díez (2003), Maués (2003), Tardif (2008), Oliveira (2010), Damasceno (2010), Almeida, Mendes e Toyoda (2011), Bezerra (2011), Carvalho (2011), Gatti (2016), Lima (2016).

Constatou-se diante dessa dissertação que os resultados de pesquisa documental apontam que a legislação vigente nacionais e internacionais, e outros dispositivos, voltadas para a educação especial, por si só não garantem a inclusão escolar, mas a política pública. Além disso, verificou-se que há um processo colaborativo entre docentes da Sala Comum e Docente do Atendimento Educacional Especializado, com base na resolução nº4 CNE/CEB/2009, que institui as Diretrizes da Educação Básica Especial na Educação Básica, assim, desenvolver um bom trabalho desses professores a fim de responder às necessidades educacionais dos alunos público-alvo do AEE e, dessa forma, suprir as dificuldades e desafios educacionais existentes no aprendizado das crianças.

CONCLUSÃO

Mediante o estudo apresentado, busca-se conhecer, portanto, uma abordagem mais profunda e transparente das práticas executoras das ações em benefício do público-alvo da

educação especial, para que se faça jus e destaque aos esforços da gestão pública, caso mereça, para com a inclusão das pessoas com deficiência e, por consequência, que as políticas públicas inclusivas sejam de fato contempladas no *locus* escolar.

Dessa forma, constata-se que a temática, de forma geral, é bem discutida e relevante, entretanto, em um contexto macro, as pesquisas voltam-se para estudos de caso e inclusão de pessoas com deficiência por localidade ou região.

Portanto, nesse sentido, dar-se-á contribuição ao campo das políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiência, fazendo, também, pesquisas científicas na produção dessas políticas no Município de Rio Branco a partir de 2012.

REFERÊNCIAS

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEGAS, Luciane Torezan. **Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

OLIVEIRA, Marla Vieira Moreira de. **Educar para a Diversidade: um olhar sobre as políticas públicas para a educação especial desenvolvidas no município de Sobral (1995-2006)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

SILVA, Deusodete Rita da. **Políticas públicas para a educação especial em Rondônia. Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

GUIMARAES, Leonardo Conceição. **A Percepção de Professores do Ensino Público sobre seu Trabalho em Escolas Inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

JUNIOR, Antonio Paulino de Oliveira. **Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Maringá, Maringá, 2014.

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado-AEE e os/as professores/as da sala de aula comum.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SOUZA, Karlene Ferreira de. **Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC: uma análise das políticas de acesso no período de 2010–2017.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

LIMA, Claudia de Souza Martins. **A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda.** Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE RIO BRANCO: IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

Joaquim Oliveira de Souza¹ e Rogério Nogueira de Mesquita²

1. Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco, Rio Branco, Acre, Brasil;

2. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente capítulo é fruto do movimento de aprendizagem, de querer aprender sempre mais no campo educacional, e, principalmente, no campo da Educação Especial. Esta, por sua vez, traz consigo experiências significativas para ampliação do seu campo de estudo, considerando a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares, possibilitando, de fato, a implementação de medidas de flexibilização e dinamização do currículo.

Assim, no decorrer desta escrita, temos por foco central ampliar os debates sobre a formação de professores/as da educação especial e sua identidade em construção no ambiente educacional.

No campo da formação docente, Libâneo (2015, p.187) é enfático, ao dizer que:

[...] a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal de professores e especialistas. É na escola, no contexto do trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Dialogando com Libâneo, é preciso reconhecemos que a inserção dos alunos, público-alvo da Educação Especial no sistema de ensino comum, a partir de uma política de inclusão escolar, exige a formação dos professores para efetivar essa inclusão com

qualidade e responsabilidade; e o Atendimento Educacional Especializado-AEE como serviço de apoio que trabalhará em conjunto com a sala de aula comum, devem se configurar como ações políticas (re) pensadas pelas esferas educacionais.

Ante o exposto, segundo a Resolução do CNE/CEB nº 04, Art. 12, o professor para atuar na Educação Especial necessita ter formação específica, assim, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Essa questão é reafirmada no fascículo 1 “A Escola Comum Inclusiva”:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos.

Desta forma, refletir sobre a atuação docente em contextos inclusivos com alunos com deficiência contribui para novas visões, boas práticas e planejamentos inclusivos, pois, seguindo os pensamentos de Luckesi (2011, p. 127), o planejamento:

[...] não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será, sim, um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científico, na medida em que não se pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficientes para se obter os resultados.

Ao pensarmos em construção identitária, torna-se necessário contextualizar a formação histórico do ser humano. É sabido que o ser humano se fez na necessidade do existir e de se fazer conhecido, além de precisar ser o mais forte e inteligente de todos os animais terrestre. Como legitimam Baptista et al. (2011, p. 153) ao dizerem: “Com efeito, estudos centrados no modo como os alunos constroem as suas identidades enquanto alunos e de como essas identidades moldam as suas relações com a escola e com o saber escolar”. Portanto, dentro desse contexto, a natureza humana forja a identidade desse ser.

Sobre essa premissa, a construção da identidade do sujeito contemporâneo tem sua concretude na evolução do tempo, assim podemos dizer que a identidade está em constante transformação, podendo ser o resultado efêmero da intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos. Corroboram André et al. (2017, p. 10) ao afirmarem:

[...] as relações empreendidas no cotidiano escolar, sejam com os pais de alunos, sejam com os gestores da escola, com colegas mais experientes ou com seus alunos têm peso considerável na constituição de sua profissionalidade e afetam sua identidade profissional.

Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença. Dessa maneira, o sujeito se faz a partir do momento no qual está inserido e segundo Hall (2005), identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno.

À medida que a educação tomou seu espaço e tornou-se o meio pelo qual o ser humano tem para conquistar sua liberdade e independência, novos sujeitos foram, também, conquistando esse lugar na sociedade. Agora, a pessoa com deficiência faz parte dessa realidade, não só como espectador, mas como sujeito crítico e atuante, sendo esse o mecanismo de novos olhares e de novas formas de trabalhar, ensinar, aprender e conviver, analogamente um personagem se fez necessário nesse cenário e como resultado nasceu o professor da educação especial que concretiza esse sujeito contemporâneo.

Nesse ínterim, o professor da educação especial, sendo um sujeito contemporâneo, tem o papel de atender as pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas comuns, agindo de forma colaborativa e contribuindo para a escola inclusiva, observando que as ações conjuntas não devem ser pautadas apenas nas especificidades individuais do estudante da educação especial, pois não são apenas essas suas finalidades.

Esse professor deve atuar na escola e entender sua participação como um ato de liberdade, prezando pela formação de todos os estudantes, compreendendo as relações do homem com o mundo, como um processo de reflexão crítica e libertação de paradigmas que o isolavam do contexto escolar.

Tendo em vista essas necessidades, esse profissional precisará ter formação específica para atuar de forma satisfatória com esses grupos dentro do ambiente escolar. Sendo assim, esse profissional da educação acaba sendo polivalente e multifacetado, pois busca se preparar para atender todo tipo de deficiência, tendo que dominar diversos assuntos em suas práticas educacionais que promovem a inclusão na escola comum dos alunos com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno global

do desenvolvimento e com altas habilidades, essas ações evidenciam os esforços dos educadores em ensinar a turma toda e representam um conjunto valioso de experiências.

Esse personagem se torna mediador de práticas educacionais inclusivas, a saber que sua formação acadêmica precisa ser em licenciatura, com pós-graduação na área da Educação Especial Inclusiva e/ou formação específica em alguma deficiência que o permita entender a real necessidade de cada aluno público-alvo da Educação Especial. Seu tempo hábil para atender os alunos e suas necessidades num dia escolar tradicional é em média duas vezes por atendimento. Sem dúvidas, a Educação Especial permeia todos os contextos educacionais desde níveis e modalidades de ensino, dessa forma, ela se fará presente onde for necessária, desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Destarte, o profissional da Educação Especial, que surgiu à luz da contemporaneidade, sendo um sujeito com multifunções, como reiteram Queiroz et al. (2017, p. 137) ao dizerem:

Aqui, o professor é visto em sua existência concreta, real, diante de uma realidade complexa, multifacetada, plena de incertezas. O cenário lhe atribui múltiplas funções e responsabilidades, que se modificam ao longo da história, sendo primordial a de educar e ensinar a crianças e jovens.

Muitas vezes, o professor tornou-se incompreendido no seu ambiente de trabalho, tendo em vista, atender um grupo marginalizado, necessitando lutar constantemente pela inserção dos sujeitos com deficiência no ambiente escolar e por consequência na sociedade, portanto, precisando construir diariamente uma identidade em seu espaço de trabalho.

Enfim, Hall (2005) também corrobora quando afirma que o sujeito, com uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial é considerada uma modalidade de ensino a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, tal modalidade perpassa todos os níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental,

Ensino Médio – e outras modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação do Campo, outros e o Ensino Superior.

A partir desse princípio, a LDB institucionalizou a educação especial como uma política pública para promover a inserção dos alunos no ensino comum; proporcionar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos considerados público-alvo do Atendimento Educacional Especializado-AEE tais como: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; estabelecer a formação de professores no atendimento aos seus alunos e instituir os serviços de apoio oferecido por essa modalidade.

Portanto, a política educacional inclusiva para atender alunos público-alvo da educação especial conseguiu se firmar como prioridade para a educação a partir da publicação dos Marcos Legais da Política Nacional Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – MEC/2008, além de leis e decretos, que orientam o sistema de ensino a realizar a intersetorialidade na gestão das políticas públicas, sendo fundamental para a consecução da inclusão escolar. Com essa proposta, a participação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo dos estudantes da educação especial.

Segundo Mantoan, o sistema educacional brasileiro carece de mudanças, mas há uma grande resistência para tal. É necessário que se tenha a garantia escolar, mas é imprescindível a qualidade no ensino, e o que atrasa esse avanço é o conservadorismo de muitas práticas escolares em julgar que todos os alunos são capazes de aprender igualmente aquilo que é imposto, não respeitando assim, suas diferenças.

Dessa forma, a autora acima (2007, p. 324) ainda cita que:

A resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão de alunos com e sem deficiência, por meio de políticas meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes: os preconceitos, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência são alguns desses entraves.

Ressalta-se, também, que, ao negar essas mudanças, os professores que se dedicam ao ensino especializado ficam estagnados para novas práticas pedagógicas, novas transformações no que tange ao ensino e bem-estar destes alunos.

Diante de tema tão complexo e contemporâneo, mediante a convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6949/2009, em seu artigo 9º, afirma que:

[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver com autonomia e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes deverão tomar as medidas apropriadas para assegurar-lhes o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação.

Nesse contexto, o Ministério da Educação – MEC, com base nos marcos legais políticos e pedagógicos da educação inclusiva, atuam para assegurar o direito de todos à educação. Assim, se reafirma a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão, Lei n.º 13.146/2015, no Artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. **Parágrafo único.** É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

O processo de transição da educação tradicional para a contemporânea com a perspectiva inclusiva é uma proposta diversificada em muitos aspectos, objetivando o aprendizado e inclusão de todos os estudantes. Dessa forma, propõem-se novas estratégias, novas práticas pedagógicas com intervenções necessárias em tempo hábil, caracterizando, assim, uma formação e ações práticas flexíveis. Desse modo, Bauman (2009, p. 31), legitima quando diz,

precisamos tentar o impossível. E, sem o apoio de um prognóstico favorável fidedigno (que dirá de certeza), só podemos esperar que, com longo e penoso esforço, sejamos capazes de algum dia alcançar esses padrões e atingir esses alvos, e assim mostrar que estamos à altura do desafio.

Cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento para todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos, nada melhor do que o planejamento pedagógico envolvendo os professores, coordenadores pedagógicos e professores da educação especial.

Diante de experiências vivenciadas como professor e coordenador da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-AC , surgiram várias indagações e curiosidades pelos relatos dos professores que são acompanhados nas práticas pedagógicas inclusivas de turmas que têm alunos público-alvo da educação especial.

Assim, observando a realidade de nossas escolas hoje, faz-se necessário buscar caminhos que efetivamente mobilizem o professor para modificações de sua ação, propondo e construindo com eles um processo coeso, congruente, contínuo, onde o processo ensino/aprendizagem realmente possa envolver os vários olhares, incluindo a participação de sujeitos com formações específicas que construam uma ação educativa e coerente. Com essa inquietação, surgiu a problemática de investigação: quais são as interrelações e troca de experiências entre os professores, coordenadores pedagógicos e professores da educação especial que garantem a acessibilidade curricular aos alunos com deficiência? Corroboram, portanto, Teixeira e Nunes (2014, p. 154) quando dizem:

Pensar na lógica que rege o ciclo de formação é ter uma concepção de prática inclusiva e que deve se sobrepor e se inserir na dualidade existente socialmente em seu contexto mais amplo que conduz à seletividade e à exclusão. Isto conseqüentemente não nos permite falar de um assunto sem correlacionar com o outro, contextualizando e ressignificando-o de modo que se possa pensar em uma educação libertadora. Questões estas que servem para desencadear uma série de inquietações trazidas pela vivência da organização curricular por ciclos de formação.

Assim, é ressaltado que esse processo excludente não poderia impossibilitar o acesso e a permanência com sucesso dos alunos com deficiência neste ambiente educacional, que até então é o melhor lugar para se aprender e se preparar para a vida com autonomia.

O Ministério da Educação se tornou ponto chave no apoio dado às Secretarias para colocar a política em prática. Nesse sentido, foram criadas notas técnicas, Leis e Resoluções que orientam a construção de sistemas inclusivos de educação. Por exemplo, no art.59, da LDB 9394/96, é referendada a garantia de acesso curricular e qualidade de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Assim, percebe-se a responsabilidade dos sistemas de ensino na inclusão dos alunos com deficiência na vida profissional, social e educacional. Com o objetivo de promover a inclusão dos alunos na escola comum, a Política de Educação Especial na Perspectiva

Inclusiva de 2008 definiu o público-alvo dessa modalidade e o atendimento educacional especializado para seus alunos.

Normatizar o ensino na educação especial com compromisso e responsabilidade é um dos principais focos e a luta por direitos é uma construção histórica. Eles são conquistados por aqueles que vivem situações de opressão, invisibilidade e violação. É como afirma Silva (1999. p. 289):

Assim, podemos dizer que os direitos sociais, como dimensão dos direitos fundamentais do homem, são prestações positivas proporcionadas pelo Estado direta ou indiretamente, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais.

Os alunos com deficiência a partir da nova política de educação inclusiva (MEC, 2008) passaram a ser inseridos nas redes de ensino comum. Esse grupo ficou durante décadas excluído do processo de escolarização na escola comum, sendo um desafio para as equipes de formação das secretarias de educação no que se refere à formação continuada para o profissional para atuar com esses alunos e os serviços de apoio disponibilizados no sistema educacional.

A participação dos profissionais da educação com os alunos público-alvo da educação especial possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sociocognitivo desses alunos. Neste sentido, o art. 3º, parágrafo único, da referida Lei 12.764/2012, assegura aos estudantes com Transtornos do Espectro Autista, o direito a acompanhante, desde que comprovada sua necessidade. De acordo com o art. 2º da CDPD (ONU, 2006),

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

Outro documento que norteia o trabalho da educação especial para alunos com deficiência é a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, que aborda a oferta do Atendimento Educacional Especializado no turno inverso em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou

em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. E, também define as atribuições do professor do AEE:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial [...];

No tocante à escola comum, as Salas de Recursos Multifuncionais reconhecem as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além do âmbito escolar.

O Município de Rio Branco, com o objetivo de construir sistema de ensino inclusivo, no que se refere ao atendimento educacional especializado para os alunos da educação especial, normatizou as atribuições do profissional que atenderá esses alunos, inclusive aos com deficiência associado a doenças que são atendidos em domicílio, como descrito na Lei Municipal nº 2.284, de 02 de abril de 2018 de Rio Branco, que em seu art. 2º afirma:

§ 1º - Será garantido o Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD sempre que, em funções de condições específicas dos alunos por restrições clínicas e avaliadas pela equipe multiprofissional da Educação Especial, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular, observado o disposto na legislação específica.

Por isso, o Município de Rio Branco (RBR, 2015) no âmbito da Secretária Municipal de Educação, trabalha com o objetivo de o professor da educação especial contribuir para a inclusão total de todos os alunos. De acordo com a Lei Municipal nº 2.127/2015 o cargo de professor da educação especial tem quatro funções: Professor do AEE, bilíngue, Libras e mediador. Assim descritos suas funções/atribuições sintéticas:

- Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas e complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência articulando com a proposta pedagógica do ensino comum, na atuação do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

- Ministrando o ensino de Libras - Língua Brasileira de Sinais ao aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em quaisquer atividades constantes dos planos de estudos da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as

atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do Município, atuando na área de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

- Interpretar da língua portuguesa para língua de sinais ou vice-versa na sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como ensinar a língua de sinais e mediar situações pedagógicas e de comunicação que envolva as pessoas com surdez na escola, atuando com a Libras/Língua Portuguesa: Bilíngue.

- Mediar interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos através da comunicação, assim como mediar às ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, TDAH, cegueira e deficiência intelectual na escola, comprovada a sua necessidade, atuando como Mediador.

É importante ressaltar que o professor da educação especial (professor do AEE) realiza o planejamento com os professores da sala de aula comum e coordenador pedagógico, com o intuito de incluir os alunos no sistema de ensino de acordo com suas especificidades.

Em relação às atribuições funções do professor da educação especial, de acordo com a Resolução nº 04/2009, ficam evidenciadas as diversas funções desse profissional, e assim, caracteriza o significado do planejamento flexível e outras ações dentro da rotina escolar, sendo articulado com os professores da sala comum, coordenadores e demais profissionais da rede apoio a inclusão.

O Coordenador Pedagógico é de fundamental importância no que diz respeito ao trabalho harmônico, pedagógico, exercendo um papel de liderança dentro do ambiente escolar onde deve haver respeito com as diferenças e que todos possam caminhar rumo a um único objetivo: um ensino de excelência e, também é responsável pela formação de professores e organizar os planejamentos.

Tanto o Coordenador Pedagógico quanto o professor da educação especial, na função de professor do AEE, devem contribuir com todo o trabalho docente, cada um com seu foco de atuação. Assim, deverão subsidiar para um melhor aperfeiçoamento e atualização dos professores acompanhando avaliações e atividades propostas em planejamento e outros.

Para exercer a função de professor da educação especial (professor do AEE) e Coordenador Pedagógico, é primordial que se tenha perfil, além de deixar claras suas atribuições dentro da unidade escolar, como também necessitam de espaço físico adequado para trabalhar e de bons assessores, que dentro das escolas pode-se citar como assessor

qualquer funcionário independente da função, que possa colaborar, cooperar e pactuar com as ideias e ações pedagógicas formando assim uma rede de apoio permanente.

Nessa caminhada em favor de uma escola para todos a educação especial entrelaça a oferta de serviços especializados e profissionais que busquem fortalecer a interação e participação do aluno público-alvo solidificando um compromisso com a melhoria da qualidade da educação que está subjacente a todas as mudanças propostas pela política atual de educação especial.

É importante a participação de todos dentro de um sistema democrático, mesmo que seja relativo ao processo didático/pedagógico, porque deve-se considerar todo um contexto, em que se lida com vários profissionais com formação e vasta experiência. Assim, fica notória a colaboração de cada sujeito no fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 505-520, 2017.

BAPTISTA, Mônica *et alli*. CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO: uma oportunidade para questionar práticas de sala de aula e reconstruir identidades escolares. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n.2, p.151-170, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acessado em Dez. 2018.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação: na perspectiva da Educação Inclusiva**. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192>. Acessado em Dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acessado em Dez. 2018.

_____. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2008/decretolegislativo-186-9-julho-2008-577811-publicacaooriginal-100742-pl.html>. Acessado em Dez. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em Dez. 2018.

_____. **Lei nº 12.764, de dezembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acessado em Dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf. Acessado em Dez. 2018.

_____. **Lei municipal n. 2.284, de 02 de abril de 2018.** “Institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista - TEA e estabelece diretrizes para sua consecução”. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/AC/RIO.BRANCO/LEI-2284-2018-RIO-BRANCO-AC.pdf>. Acessado em Dez. 2018.

_____. **Lei municipal n. 2.127, de 14 de setembro de 2015.** Altera as Leis Municipais nº 1.892, de 03 de abril de 2012, 2.039, de 09 de abril de 2014. Disponível em: <http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/portal/wp-content/uploads/2015/05/LEI-N%C2%BA-2.127-de-14-de-setembro-de-2015-Altera-as-Leis-do-PCCR-do-Munic%C3%ADpio.pdf>. Acessado em Dez. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acessado em Dez. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Sobre o especial na e o especial da educação – breves considerações. In: **Ensaios Pedagógicos: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, pp. 49-54, 2007.

_____; SANTOS, M. T. C. T. **Atendimento Educacional Especializado: Políticas Públicas e Gestão nos Municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

_____; et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – **A Escola Comum Inclusiva: MEC, Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, Fascículo I, 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acessado em Dez. 2018.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** de 11 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/convencao>. Acessado em Dez. 2018.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. Formação continuada de professores no PAR em municípios do Rio Grande do Norte e Pará. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 131-160, 2017.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16ª rev. e atual. São Paulo: Malheiros Editores, 1999.

TEIXEIRA, Josele & NUNES, Liliane. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

TRANSTORNOS DE LINGUAGEM: UM OLHAR DOCENTE PARA AS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Rogério Nogueira de Mesquita¹ e Gilmar Dias²

1. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil;

2. Faculdade Educacional da Lapa, Lapa, Paraná, Brasil.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva atravessa os diversos âmbitos, desde as políticas voltadas ao acesso e permanência, até as práticas culturais e pedagógicas, desencadeadas em defesa de todos/as os/as alunos/as, garantindo-lhes o direito em poder está inserido no meio social sem discriminação. De modo mais específico, “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza os recursos e serviços (MEC, 2010, p. 21).

Ao reconhecer que são grandes os obstáculos encontrados para inserir no universo escolar crianças e adolescentes que apresentam algum tipo de deficiência, evidencia-se a necessidade em se confrontar as práticas discriminatórias e, desse modo, buscar alternativas que visem superá-las. Com isso, nas últimas décadas, em diversas esferas, o poder público tem buscado garantir por meio de marcos políticos legais na perspectiva da educação especial inclusiva assegurar os direitos fundamentais a esse público. A Constituição brasileira, em seu art. 208, III relata: [...] “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2016, p. 124). Assim, evidencia-se que mais que um direito humano, a inclusão de pessoas é um direito fundamental, constituindo uma obrigação do Poder Público sua inclusão na escola.

Nessa perspectiva, para a realização do presente estudo, tomamos como ponto de partida a seguinte questão: como e quais são os procedimentos utilizados pelos docentes da rede estadual de ensino básico do município de Rio Branco, para promover a inclusão

escolar de alunos diagnosticados com transtornos de linguagem? Desse modo, buscou-se identificar as estratégias utilizadas pelos docentes regentes nos níveis de Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais de um dos Colégios em especial.

Não se pode negar que o fazer docente necessita, dia após dia, de novas práticas educativas, para que possa acompanhar o desenvolvimento do discente envolvido no processo de aprendizagem. Muitos são os fatores que influenciam nas mudanças de práticas já existentes, estes podem ser de ordem sociais, culturais, econômicas entre outras. Porém, os que mais são observados são os fatores socioculturais, pois, a partir da vivência dos alunos, e do seu contexto social é que se pode elaborar possíveis intervenções pedagógicas que venham ao encontro das necessidades e particularidades de cada indivíduo.

Assim, faz-se necessário lembrar que o processo educativo, ainda nas sociedades primitivas, constituía-se basicamente por métodos informais, isto é, os valores culturais eram transmitidos de geração para geração. Muito antes de Cristo, há relatos de que a escrita surge a partir de esboços realizados em paredes de cavernas. Giles (1987, p. 06) escreve que nesse período:

É quase impossível enxergar a importância utilitária da invenção da escrita, pois esta, através dos símbolos permite aumentar extraordinariamente a carga de informações disponíveis ao indivíduo e à sociedade. Porém, mais importante ainda, permite à sociedade conservar o passado coletivo de forma estável. Até esse momento, transmitiam-se as tradições e os costumes da sociedade oralmente. A preservação de todo o patrimônio cultural dependia tão-somente da memória.

Dessa forma, a escrita surge como mecanismo de auxílio para o homem, em que por meio deste, ela pudesse tornar os fatos menos vulneráveis ao esquecimento, e, também era uma forma de deixar registrados os fatos históricos para as gerações futuras. Durante muito tempo, no mundo medieval, a escrita foi restrita somente aos filhos do clero e nobreza, ou uns e outros que tivesse vínculo com estes. “Mesmo entre esses, a escrita e a leitura não eram dominadas por todos. O estudo não preenchia apenas espaços entre o trabalho e as orações, mas era incentivado em ocasiões especiais, nos dias de feriados e de jejuns (DIEL, 2017, p. 4).

Em território brasileiro, no contexto econômico e cultural durante o período colonial, a economia era pautada principalmente na exportação de produtos primários, nesse contexto, o escravo era a principal peça para a atividade econômica da época, a produção do açúcar. Primeiramente, o que havia nesse período era uma mistura de povos, costumes e valores, pela miscigenação de índios, negros e o homem branco, o qual era considerado “superior”

aos demais. “A historiografia da escravidão no Brasil tem sido amplamente estudada, no entanto, há ainda lacunas quanto à educação dos escravos. A legislação proibia a escolarização de crianças escravas e não de crianças negras livres” (BASTOS, 2016, p. 04).

Após esse período, muitas foram as transformações que o processo educativo veio sofrendo ao longo do tempo. Desse modo, Costa (2009, p. 249) afirma:

A educação é, com certeza, um dos principais pilares que sustentam uma sociedade democrática. Durante os últimos 200 anos da instalação das primeiras escolas de ensino superior no Brasil, muitas políticas pedagógicas e de inclusão social foram criadas.

Adentrar a um ambiente escolar e observar harmonia entre os educandos de modo que todos se sintam incluídos é motivo de orgulho para todos, mas convém lembrar que nem sempre foi assim. As formas atuais da sociedade se relacionar com as pessoas com deficiência é fruto de conquistas dessa mesma sociedade. Jönsson (1994, p. 3), explana:

Diversos autores afirmam que até o século XVIII, a exclusão acontecia amplamente, ou seja, pessoas com necessidades especiais eram excluídas da sociedade para qualquer tipo de atividade, pois eram consideradas inválidas, sem utilidade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência. Nesta fase, nenhuma atenção educacional era promovida

A prática mencionada perdurou por muito tempo, até a ciência evoluir ao ponto de se obter novas descobertas no campo da medicina, ciência na qual, inicialmente, as pessoas com deficiência passaram a ser contempladas objetivando a descoberta de seus problemas e a busca de possíveis estratégias para se lidar com estes. Capellini et al. (2000, p. 05) discorre:

Nesse contexto surge, em 1975, nos Estados Unidos a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (RIO DE JANEIRO, 1981) e o Programa de Ação das Nações Unidas (NAÇÕES UNIDAS, 1982) visando implementar tais direitos, amparados legalmente pela lei PL. 94.142/75 (EUA, 1978) que regulamentou oficialmente a colocação de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes o menos restritivos possíveis, nos Estados Unidos.

A história da educação especial no mundo passou por diversas metamorfoses, Marcos como esses expostos contribuíram para que o homem desse um grande passo em direção à conquista de uma vida digna, favorecendo um novo olhar em direção a causas como a educação especial.

No Brasil, “o início da Educação Especial se deu no momento em que a sociedade vivia sob a influência do liberalismo, que sustentou as tendências republicanas e

abolicionistas” (MAZZOTTA, 1996, apud CAPELLINI et al., 2000). Nessa perspectiva de tímido avanço a educação especial chega ao estágio atual com as devidas configurações.

Desse modo, nos dias atuais, temos a garantia de que o direito à educação é universal e assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, quanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na qual é mencionado que ela “é direito público subjetivo, podendo ter acesso qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída” (BRASIL, 1996, Art. 5º). Nesse sentido, é acrescido ainda que entre as múltiplas obrigações do Estado para com os estudantes, “o dever com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência” (BRASIL, 1996, Art.4º).

Mesmo mediante a tais garantias estipuladas em lei, nota-se, na prática, que os alunos que necessitam de atendimento educacional especializado fazem parte do rol dos estudantes que ainda são privados do acesso à educação básica. Mendes (2010. p. 11) socializa afirmando que:

Estatísticas estimadas pela UNESCO (2005) apontavam que nos países pobres e em desenvolvimento, mais de 140 milhões de crianças e jovens não tinham acesso à escolarização básica; e que apenas 2% de uma população dos indivíduos com deficiências, estimada em mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo, estavam recebendo algum tipo de educação.

Essas evidências reafirmam o que vem sendo debatido sobre a extrema necessidade de se unir esforços para suprir as necessidades educacionais dessa grande quantidade de alunos que, até então, são privados de acesso e permanência no ensino básico.

Entre as categorias tidas como transtornos detectadas pelos profissionais da saúde, encontra-se a de Transtornos da Linguagem, a qual damos enfoque nesse estudo. Mas, afinal, o que são Transtornos de Linguagem? Aqui, apresentaremos uma noção mais geral, do que vem a ser, e um pouco mais a frente a esmiuçaremos com maiores detalhes. Fontes (2017, p. 01) esclarece que:

Entende-se por Transtornos de Linguagem os quadros que apresentam desvios nos padrões normais de aquisição da linguagem desde suas etapas iniciais. Entretanto, crianças normais variam amplamente na idade na qual elas iniciam a aquisição da linguagem falada e no ritmo no qual as habilidades de linguagem se tornam firmemente estabelecidas.

“Os distúrbios da comunicação constituem algumas das doenças mais prevalentes, manifestando-se como atraso ou desenvolvimento atípico envolvendo componentes

funcionais da audição, fala e/ou linguagem em níveis variados de gravidade” (MARTINS; PRATES, 2013. p. 54). Como se observa nesse trecho, tal problema afeta as partes centrais que auxiliam na comunicação dos indivíduos, mas consolida-se como algo que pode reestabelecer a função, caso haja um acompanhamento precoce por profissionais da área.

Pelo que se observa, o processo de aquisição e apropriação da linguagem, segundo especialistas, depende de uma série de fatores, nos diversos âmbitos, desde uma boa formação biológica ou orgânica quando o indivíduo ainda está no ventre da mãe, até uma satisfatória interação social desde a sua concepção. “A constatação de que as crianças apresentam intenções comunicativas desde seus primeiros meses de vida influenciou os estudiosos da linguagem a pesquisar a fala espontânea da criança em interação com seus pais” (BORGES; SALOMÃO, 2003, p. 2). Após essas pesquisas receberem duras críticas dos inatistas, os estudiosos da teoria da interação social passaram a realizar os primeiros estudos sobre a fala materna apresentada às crianças. Phillips (1973) e Snow (1977), in Borges e Salomão (2003, p. 03), afirmam que “os pais, especialmente as mães, apresentam uma forma especial de falar a seus filhos, forma essa caracterizada por um léxico e estruturas sintáticas diferentes daquela utilizada na fala com os adultos”. Nesse contexto, as mães, de um modo geral, utilizam uma fala simples, repetitiva, gramatical e semanticamente ajustada ao nível de compreensão e interesse da criança.

Utilizada para a comunicação, a linguagem tornou-se “em grande parte, o mais importante fator para o desenvolvimento posterior da habilidade da linguagem” (SPÓSITO, 2004, p. 26), fazendo com que se acumulem as informações durante muito tempo. Segundo SCHIRMER et al. (2004, p. 01), “grande parte das queixas relatadas na clínica pediátrica, neurológica, neuropsicológica e fonoaudiológica infantil refere-se a alterações no processo de aprendizagem e/ou atraso na aquisição da linguagem”.

Tal preocupação é compreensível, uma vez que a comunicação é o meio pelo qual os indivíduos buscam interagir uns com os outros, desta forma, em situações nas quais o ser social apresenta algum comprometimento na forma de interagir, este apresentará grandes dificuldades para se inter-relacionar com os demais.

Assim, compreende-se que:

A análise do desenvolvimento de uma criança é de salutar importância e pode sinalizar como será, no futuro, sua aprendizagem escolar. Crianças com atrasos no desenvolvimento motor, na linguagem/fala, na capacidade sócio-pessoal (social) e na habilidade adaptativa apresentam maiores riscos de ter dificuldades em formar os pré-requisitos necessários para a alfabetização e aprendizagem acadêmica já que se observa que estas crianças terão problemas cognitivos mais pronunciados, como déficits senso-

perceptivos, atencionais, visuo-espaciais, de função executiva, na estruturação de linguagem e na integração destas funções cognitivas (CASELLA, 2008, p. 33).

Desse modo, “tais funções formam o alicerce para o preparo acadêmico e para a aquisição adequada de toda a sequência exigida para a aprendizagem básica na escola e estabelecem o comportamento necessário para o aluno ter sucesso”. No âmbito escolar, é uma prática muito comum os docentes receberem discentes com os mais variados tipos de Transtornos da Linguagem e, na maioria das vezes, ficam sem saber como lidar com as especificidades de cada aluno. Fato que necessitaria de uma prévia capacitação, para que estes estivessem melhor preparados para lidar com tal diversidade.

Prates e Martins (2011, p. 54), explana que:

Os distúrbios da comunicação constituem algumas das doenças infantis mais prevalentes, manifestando-se como atraso ou desenvolvimento atípico envolvendo componentes funcionais da audição, fala e/ou linguagem em níveis variados de gravidade.

Desta forma, podemos refletir que o desenvolvimento da linguagem é um marco extremamente relevante para a vida e interação social do sujeito, pois é por meio dele que o indivíduo poderá empoderar-se perante a sociedade.

Qualquer anomalia no processo de desenvolvimento linguístico deste ser afetará o seu amadurecimento. As falhas na linguagem ao reproduzir a fala, ou o som, podem refletir diretamente em sua interpretação e de modo mais direto também na escrita. Mousinho (2008, p. 06) afirma que “podem levar a criança, por exemplo, a trocar, omitir ou transpor fonemas ou grafemas. A criança demoraria a adquirir a autonomia dos processos de leitura e escrita ou podem culminar com problemas maiores”.

Os Transtornos da Linguagem e as possíveis estratégias a serem utilizadas pelos profissionais que lidam com seres humanos que possuem tais alterações têm sido instrumento de discussão nas agendas dos diversos encontros, locais, nacionais e internacionais, pois trata-se de uma problemática urgente, que precisa ser melhor estudada para que os educadores possam lidar de forma mais positiva em relação ao novo.

EXPANDINDO OS OLHARES FRENTE AOS TRANSTORNOS DA LINGUAGEM

Levando em consideração que a linguagem é um meio sistemático de comunicação para que os seres humanos consigam interagir estabelecendo entendimento, observa-se que

podem surgir dificuldades em diferentes os campos da vida do indivíduo, seja esta no campo social ou intelectual. Geralmente, tais barreiras se apresentam por algo que é classificado de um modo geral como Transtornos de Linguagem.

Assim, vale acrescentar que existem diferentes tipos de Transtornos de Linguagem, embora especialistas afirmem ser mais frequente a presença destes associados a transtornos psicológicos. Dessa forma, muitas crianças que apresentam problemas ou dificuldades na aquisição da linguagem, possuem problema nos segmentos de leitura e escrita e nos relacionamentos interpessoais, o que conseqüentemente poderá afetar o rendimento escolar.

Um estudo recente realizado por pesquisadores da Universidade Tuiuti do Paraná - UTP e Faculdade Assis Gurgacz- FAG, no ano de 2016, com objetivo analisar a visão dos familiares com relação à queixa formulada por educadores e explicações a respeito das causas das dificuldades de aprendizagem relatadas, demonstra que os fatores que motivaram os encaminhamentos de seus filhos à clínica, trata-se da preocupação em relação ao fato de não avançarem no processo de apropriação da linguagem escrita, especialmente, no que se refere aos seus aspectos formais, ou seja, a dificuldades relacionadas à sistematização do uso de letras, à conversão grafema-fonema/fonema-grafema e à produção gráfica (MAZZAROTTO et al., 2016).

Mas quais seriam as causas para a ocorrência de tais transtornos? Fontes (2017, p. 01) nos informa:

As etiologias das alterações da linguagem e da fala podem envolver aspectos genéticos, degenerativos, lesionais, ambientais e/ou emocionais. Alguns autores classificam os transtornos com base em dois tipos de fatores que podem alterar e incidir desfavoravelmente na evolução da comunicação e da linguagem: fatores orgânicos, sejam eles genéticos, neurológicos ou anatômicos e fatores emocionais.

Há ainda autores que dizem que tais fatos podem resultar mais no adulto, embora os fatores mencionados sejam integrados. Já na criança considera-se que tais diferenciações estejam ultrapassadas, pois o efeito de qualquer fator orgânico ou psicológico tem repercussão sobre um conjunto de processos psicológicos que possuem influência direta na aquisição da linguagem.

Após a definição e detalhamento das causas do transtorno de linguagem, faz-se necessário explanar sobre os tipos de tais transtornos. Estes podem ser classificados em pelo menos três principais, sendo estes: Dislalia, Disfemia e Afasia.

Quadro 1. Classificação dos Transtornos de Linguagem.

Tipos	Características
Dislalia	<ul style="list-style-type: none">- Normalmente até os 6 anos de idade, a maioria dos sons da fala já está adquirida. A dislalia ou transtorno específico de articulação da fala corre quando a aquisição dos sons da fala pela criança está atrasada ou desviada, levando a:- Má articulação e consequente dificuldade para que os outros a entendam;- Omissões, distorções ou substituições dos sons da fala;- Inconsistência na concorrência de sons (isto é, a criança pode produzir fonemas corretamente em algumas posições nas palavras, mas não em outras).
Disfemia	<ul style="list-style-type: none">- A disfemia é conhecida pela dificuldade em manter a fluência da expressão verbal, é um transtorno de fluência da palavra, que se caracteriza por uma expressão verbal interrompida em seu ritmo, de maneira mais ou menos brusca. O tipo mais comum de disfemia é a gagueira, também chamada de tartamudez.
Afasia	<ul style="list-style-type: none">- As afasias compreendem os transtornos de linguagem causados por uma lesão cerebral, ocorrida após a aquisição total da linguagem ou durante seu processo. Existem diferentes tipos de afasias, porém elas são definidas de acordo com o local lesionado.- Independentemente do local da lesão, a afasia é vista como um transtorno de linguagem no qual existe uma perda parcial ou total da capacidade de expressão dos pensamentos por sinais e da compreensão dos mesmos. Assim, entende-se que a afasia é a incapacidade de compreender a palavra falada, de leitura e escrita, embora essas últimas se apresentem em graus variáveis.

Fonte: MESQUITA, 2017 (o texto inserido na tabela é de Maria Alice Fontes, 2017). Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/artigo>.

Sabe-se que as causas que alteram a linguagem e refletem em problemas de aprendizagem são variados, desse modo, diversos são os prejuízos gerados para as crianças e adolescentes que apresentam tais transtornos. Assim, ampliar os estudos nessa área temática é de fundamental importância para ir de encontro com possíveis soluções.

Com foco em tal contexto, no decorrer desse artigo buscou-se realizar uma breve visualização da Educação Especial Inclusiva no município de Rio Branco, com o olhar voltado para os procedimentos utilizados pelos docentes para incluir em suas práticas de sala de aula, alunos diagnosticados com Transtornos de Linguagem. Também foi procurado verificar como a escola estudada, que é um grande laboratório em aplicabilidade de práticas docentes, está operacionalizando a inclusão de alunos com deficiência, e, se realmente essa inclusão tem sido efetiva na questão do convívio social e melhoria na qualidade do aprendizado.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

“O método é o conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem ao cientista descobrir as relações causais constantes que existem entre os

fenômenos” (SEVERINO, 1992, p. 121). Assim, o presente estudo se utilizou da pesquisa colaborativa que se ancorou na aplicação de algumas questões fechadas que foram respondidas pelos professores que atuam nos seguimentos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental das escolas estaduais e federal na cidade de Rio Branco. O objetivo foi compreender como são elaboradas as estratégias de ensino pelos docentes regentes das turmas daqueles colégios, para melhor incluir em suas práticas de ensino, alunos diagnosticados com Transtornos de Linguagens, e de que forma estas estratégias vem contribuindo para a inclusão de tais alunos.

Logo após os docentes responderem as questões, as informações foram tabuladas e analisadas de modo a identificar as diferentes estratégias utilizadas pelos professores para a inclusão dos alunos, e, posteriormente essas informações foram convertidas em texto.

O fato de o local de estudo ter sido a Rede Básica de Ensino de Rio Branco se deve pelo fato dessas escolas também serem uma espécie de laboratórios das universidades, tanto da rede pública, quanto privada de ensino, local onde os discentes das diferentes licenciaturas ingressam nas salas de aula dessas escolas com objetivo de promover na área educacional um campo de observação e estágio de complementação das licenciaturas dos cursos superiores. Nessa perspectiva, esses estabelecimentos de ensino são excelentes locais para a investigação científica e experimentação de novas ideias e práticas pedagógicas, tendo em vista as inovações na estrutura e funcionamento do ensino e os interesses da comunidade.

As escolas nas quais foi realizada a pesquisa, tratam-se de unidades de ensino que se encontram situadas em diferentes pontos do município de Rio Branco. Por questões éticas, foi preferível não explicitar o nome destas e de seus professores, mas tratam-se de unidades da rede estadual e federal de ensino. Suas vagas costumam ser muito disputadas pela comunidade rio-branquense e região.

A forma de ingresso utilizada hoje nessas unidades de ensino ocorre através de sorteio público, ex-ofício e matrícula livre enquanto houver disponibilidade de vagas. Meio a esse contexto, também são ofertadas entre cinco e vinte por cento das vagas para alunos com algum tipo de deficiência.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, as escolas contam com um quadro misto onde é possível encontrar professores efetivos, provisórios e substitutos. Quanto ao grau de formação variado (graduados, especialistas, mestres e doutores). No entanto, as escolas em grande parcela não possuem a preocupação em ofertar formações específicas na área de educação especial e inclusiva para os docentes, ficando livre a

participação ou não destes em cursos preparatórios oferecidos pela secretaria Estadual de Educação.

RESULTADOS

No decorrer da pesquisa, foram entrevistados quinze professores. Dos quinze docentes, cada um era de turma distintas. Desse quantitativo, quatro afirmaram possuir em sala de aula alunos com algum tipo de deficiência, e destes, apenas dois dos alunos foram diagnosticados com Transtorno de Linguagem. Como resposta ao questionário aplicado com uma docente que possui alunos com Transtornos de Linguagem, foram obtidas as seguintes informações:

Não tenho nenhum aluno com deficiência física. Entretanto, tenho quatro alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem bastante significativa, os quais demonstram muita dificuldade de concentração, memorização, dificuldade em reter informações, dificuldades em desenvolver as habilidades de leitura e escrita, de retirar escrita do quadro, entre outros. Conversei com os responsáveis sobre a situação, mas por enquanto, somente um, iniciou a busca por atendimento especializado e o aluno foi acompanhado por psicólogo e recebeu um relatório de dislexia provisório. Como eu já estava investigando, já havia deduzido e por isso, já estava utilizando atividade que atendem alunos com essa necessidade. (Docente A. Rio Branco - AC, 2017).

Como observa-se no depoimento da educadora, o docente precisa está muito bem qualificado para que possa constatar tais transtornos e adotar os procedimentos corretos, bem como conversar com os pais e sugerir o encaminhamento para um especialista, no caso, o Fonoaudiólogo.

Em resposta a uma segunda questão mais específica, ao ser indagada sobre a presença de alunos com transtornos de linguagem em sua turma, uma outra docente responde que:

Percebo, neste ano letivo, dois alunos que em alguns momentos apresentam características de dislalia, o que ocasiona a má articulação e conseqüente dificuldade para que os outros os entendam, e percebo omissões, distorções ou substituições dos sons da fala. Às vezes, eu mesma tenho muita dificuldade em compreender a pronúncia de determinadas palavras ditas pelos alunos. Em conversa informal com as mães destes alunos, informei minha observação e sugeri que as mesmas procurassem atendimento fonoaudiólogo para averiguação específica, pois por vezes, identifico disfemia (gagueira) durante a expressão verbal dos alunos em questão. (Docente B. Rio Branco - AC, 2017).

É possível imaginar que ter vários alunos em uma única classe que apresentam deficiência não é tarefa fácil, e para tanto, requer uma atenção maior do profissional e da

equipe gestora associados à família, para estabelecer estratégias para lidar com tais fatos. Assim, buscando responder ao anseio que culminou essa pesquisa, foi perguntado a uma das docentes qual a estratégia utilizada para melhor incluir em suas práticas em sala de aula, esses alunos que são diagnosticados com Transtornos de Linguagem, ela compartilha alguns de seus procedimentos:

Para incluí-los, posicione suas cadeiras na fileira da frente, para que os mesmos não se distraiam com os movimentos dos colegas; confecciono jogos/materiais pedagógicos; trabalho com a formação de agrupamentos produtivos, onde o aprender faz dos alunos protagonistas e parceiros uns dos outros; privilegio o tripé: teórico, prático e avaliativo, para que os alunos façam parte da construção do conhecimento durante todo o processo; ofereço reforço escolar no contra turno; faço muito ditado; articulo bem as palavras, fazendo com que o aluno perceba claramente todos os fonemas, com cuidado para não expô-lo diante dos colegas ; faço atividade diferenciada, de acordo com a necessidade do aluno; estudo muito para me preparar para a próxima aula... (Docente C. Rio Branco – AC, 2017).

Não é comum nos demais estabelecimentos de ensino encontrar profissionais que consigam lidar tranquilamente com tais fatos sem a ajuda da equipe gestora. No entanto, os docentes entrevistados conseguem atender aos procedimentos que são recomendados pelos profissionais da área sem um efetivo apoio da gestão da escola em que trabalham, ancorando-se apenas em pesquisas por conta própria e ajuda dos colegas de trabalho, o que se consolida como algo muito positivo.

Acredito que consigo por já ter um ritmo de pesquisa sobre minha prática, uma vez que se tornou um hábito buscar entender como os alunos estão aprendendo ou deixando de aprender. Toda semana tenho meu momento de estudo, onde procuro pesquisas que retratem as dificuldades de aprendizagem. Conforme vou pesquisando, confecciono materiais para utilizar como recurso que auxilie os alunos (e eu!) na superação dos desafios. O lado difícil é dar conta de atender tantas diferenças, pois é difícil trabalhar na mesma sala e ao mesmo tempo, com alunos de hipóteses diferentes. Geralmente, alunos com necessidades educacionais especiais, requer um acompanhamento individualizado (na cadeira) por mais tempo e quando estou atendendo quem está com dificuldade, os outros terminam no tempo hábil e ficam inquietos, o que é natural, mas que atrapalha os que precisam de mais atenção. Ou ainda, quando o professor está dando explicação no quadro para quem está dentro do desenvolvimento adequado para o ano, os que tem dificuldades, não realizam as atividades, pois esses alunos, geralmente apresentam autoestima baixa ou ainda estão construindo a autonomia e isso, faz com que eles só trabalhem se a professora estiver ao seu lado. (Docente D. Rio Branco - AC, 2017).

A formação continuada de professores é algo primordial, não importando se os docentes já são mestres ou doutores, pois, afinal de contas, os saberes são diferentes e necessitam sempre estar sendo renovados ou atualizados. Nesse contexto, considerar a

escola como local de formação continuada passa a ser um imperativo fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação docente.

Porém, não é pelo simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Um trabalho docente repetitivo, mecânico não favorece esse processo. Para que ele se concretize, é preciso que ele seja capaz de identificar problemas e resolvê-los. Desse modo, no que concerne ao contexto da educação especial não é diferente, é uma corrente que necessita de uma constante ajuda e compromisso de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

DISCUSSÃO

A Educação Especial é uma modalidade de ensino muito ampla que perpassa os diferentes níveis e modalidades de ensino, e deve ter como responsabilidade identificar, elaborar e organizar os recursos e estratégias pedagógicas que visem à superação das dificuldades dos educandos que apresentam algum tipo de limitação. Diante disso, cabe discutir propostas que garantam tanto a evolução e socialização dos alunos, como a aprendizagem e o desenvolvimento das suas potencialidades.

Desse modo, no decorrer do estudo, foi possível constatar que a ação junto às famílias pode contribuir para minimizar os prejuízos iniciais de linguagem que poderiam posteriormente se agravar, sendo de fundamental importância para a detecção precoce do problema. “A família configura-se como uma instituição socializadora, como célula básica da sociedade, cuja importância é decisiva no desenvolvimento do indivíduo” (PORTELA; ALMEIDA, 2009, p. 149).

Proprietária de características únicas, a família possibilita o estabelecimento de vínculos filiais, expressos em vínculos de afetividade não encontrados em qualquer outra instituição. Assim, observa-se a necessidade de uma maior participação desta instituição na escola, o que facilita a interação entre os sujeitos envolvidos, onde os problemas e necessidades podem estar sendo apontados nesta interação. Através do intercâmbio família-escola e escola-família, com a realização de reuniões periódicas, por parte da equipe gestora juntamente com os docentes e demais atores envolvidos, tornar-se mais simplificada a busca por possíveis soluções.

Não podemos esquecer que “a lógica instituída na educação é a lógica da exclusão, cabe ao trabalho de coordenação pedagógica instituir uma ação que evidencie, na atuação dos profissionais da educação, a construção de práticas que atendam à diversidade, seja cultural, étnica, de gênero, socioeconômica, psicológica ou físico-sensorial” (CASTRO; GAUTHIER, 2009, p. 317). Nesta esperança, a proposta de educação inclusiva é concebida como uma alternativa para promover, por meio da educação, a conscientização do valor positivo da diversidade cultural que possa favorecer o bem-estar das pessoas.

Nessa perspectiva, foi possível ainda constatar que são múltiplas as estratégias utilizadas pelos docentes da rede básica de ensino de Rio Branco para incluir em suas práticas educativas alunos diagnosticados com Transtornos de Linguagem e demais transtornos, onde buscam seguir as orientações exigidas pelos especialistas para cada especificidade, mesmo sem um estímulo por parte da gestão escolar e demais órgãos governamentais.

Observou-se ainda que a composição do corpo docente composta por profissionais com formação específica vem contribuindo para um melhor desenvolvimento dos educandos. Também foi possível se reconhecer que o acesso de alunos diagnosticados com deficiência à educação tem crescido muito nas últimas décadas no Brasil, e que o avanço vem desde o acesso a programas de enriquecimento do currículo, ao ensino de linguagem e códigos específicos que auxiliam na comunicação associada a propostas pedagógicas do ensino comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desse estudo nos permitiu ampliar o olhar frente à Educação Especial e mais ainda frente aos Transtornos de Linguagem. Assim, foi possível compreender que o desenvolvimento da linguagem, bem como a sua aquisição plena permite maior inserção do indivíduo no meio social, por outro lado, qualquer transtorno que venha afetar o desenvolvimento adequado dele contribui para retardar seu amadurecimento intelectual.

Assim, esse estudo traz indicadores de necessidades para efetivar o atendimento educativo adequado, visando o desenvolvimento e à permanência de estudantes com Transtornos de Linguagem na rede de ensino básico de Rio Branco. É preciso que o estado,

em parceria com as instituições, promova políticas mais diretas para a inclusão dessas pessoas no espaço escolar.

Em suma, observa-se que, na perspectiva da interação dos professores com os alunos com Transtornos de Linguagem, assim como também, já vem sendo apontando por estudiosos da área, o processo de aquisição da linguagem precisa ser analisado à luz das características individuais e dos aspectos sociais relacionados à criança e ao adulto, tornando necessária uma análise interacional e bidirecional desta relação. Desse modo, um diálogo mais consistente entre o corpo docente da escola, gestão, família e demais profissionais capacitados pode também ser a chave para um efetivo progresso do educando.

Nesse contexto, espera-se que as contribuições trazidas com esse estudo possam esclarecer e motivar outros profissionais da educação a buscar métodos e metodologias para incluir todos os seus alunos no decorrer de suas aulas, e assim, possam continuar estudando, pesquisando, investigando e se aprofundando nesta complexa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB, **Lei 9.396, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acessado em: 01/10/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília – DF, 2016.

BASTOS, M. H. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p.743-768, 2016.

BORGES, L. C; SALOMÃO, N. M. R. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.16, n.2, p. 327-336, 2003.

Brites, C; Brites, L. **Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem**. Londrina – PR, 2017. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/41640517/dificuldades-e-transtornos-de-aprendizagem-pdf>> acesso: 16 de mar. de 2019.

CAPELLINI, V. L. M. F; MENDES, E.G. **História da Educação Especial: Em Busca de Um Espaço na História da Educação Brasileira**. UNESP/Bauru. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario7/TRABALHOS/V/Vera%20lucia%20messias%20fialho%20capellini.pdf. Acesso: 15 out. 2017.

CASELLA, E. B; COSTA, J. C; AMARO, J. E. **As Bases Neurológicas da Aprendizagem da Leitura e Escrita**. Academia Brasileira de Ciências, 2008.

CASTRO, A. D. M; GAUTHIER, L. S. **Coordenação Pedagógica e Mediação Tecnológica – Interface na Perspectiva de Uma Educação Inclusiva**. In: DÍAZ, F; BORDAS, M. GALVÃO, N; MIRANDA, T. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Editora EDUFBA. Bahia, 2009.

Declaração dos Direitos do Deficiente. Resolução n.º 3447, de 9/12/1975, In: O correio, ano 9, n.º 3, março, p. 134, Rio de Janeiro, 1981.

DIEL, P. F. **As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia**. Revista Educação Unisinos. São Leopoldo - RS, 2017. Disponível:< file:///C:/Users/rogerio/Downloads/11411-56499-1-PB.pdf>acesso: 16 de mar. 2019.

FONTES, M. A. **O que são os Transtornos de Linguagem? Causas e Tipos**. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/artigo/197/-que-sao-os-transtornos-linguagem-causas.php#.WfRaCltSztQ>. Acesso: 28 out. 2017.

GILES, T.R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.
MAZZAROTTO, I. H. E. K; BERBARIAN, A. P; MASSI, G. et al. **Encaminhamentos escolares de crianças com dificuldades na escrita: uma análise da posição adotada pela família**. Rev. CEFAC. Curitiba – PR, 2016.

MENDES, E. G. **Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns**. São Carlos, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Marcos Políticos – Legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Org. Secretaria de Educação Especial e Diretoria de políticas de Educação Especial. Índice Gestão Editorial. Brasília, 2010.

MOUSINHO, R; SCHMID, E. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. **Rev. Psicopedag**, v.25, n.78, 2008.

NAÇÕES UNIDAS, **Resolução n.º 37/52**. Programa de Ação das Nações Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1982.

PORTELA, C. P. J; ALMEIDA, C. V. P. J. **Família e Escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais**. In: DÍAZ, F; BORDAS, M. GALVÃO, N; MIRANDA, T. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Editora EDUFBA. Bahia, 2009.

PRATES, S. C. P. L; MARTINS, O. V - Revista Médica de Minas Gerais. **Distúrbios da fala e da linguagem na infância**. Belo Horizonte/MG, 2011.

RABÊLLO, R. S. **A Formação Continuada do Professor de Arte na Perspectiva de uma Educação Inclusiva**. In: DÍAZ, F; BORDAS, M. GALVÃO, N; MIRANDA, T. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Editora EDUFBA. Bahia, 2009.

SCHIRMER, C.R; FONTOURA, D. R; NUNES, M. L. **Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem**. Rio de Janeiro. 2004. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa11.pdf>. Acesso: 12/08/2017.

SPÓSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo. Editora UNESP. 2004.

AUTORES

Joaquim Oliveira de Souza

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre - PPGE (2021), com foco em políticas de inclusão educacional de alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Rio Branco/Acre, com licenciatura dupla em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Federal do Acre (2005) e também em Pedagogia pela Faculdade Reunida de Ilha Solteira (2012). Professor de espanhol nos anos finais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Raimundo Gomes de Oliveira e professor da educação especial: mediador na Escola Municipal de Ensino Fundamental Monte Castelo. Com experiência em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

Rogério Nogueira de Mesquita

Doutorando e Mestre em Geografia, ambos pela Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Pós-graduado em Ensino de Geografia, pela Universidade Candido Mendes - UCAM e em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. Graduado em Licenciatura em Geografia, pela Universidade Federal do Acre - UFAC e em Pedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Mulher e Relações Sociais de Gênero - GEPGÊNERO. Com interesse, principalmente, nas áreas de Geografia de Gênero, Sexualidades, Ruralidades, Ensino de Geografia, Educação Especial Inclusiva e Geografia e Literatura. Possui experiência no Ensino Básico Rural, Urbano e Superior. Além de experiência em Gestão Escolar, Coordenação Administrativa e Apoio Administrativo Educacional.

Girlane Brana Vilela

Especialista em Psicopedagogia institucional e clínica e TGD; e Educação Especial. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Gilmar Dias

Mestre em Educação pela UTP/Paraná. Mestrando em Administração de Empresas com ênfase em RH pela Universidade de Extremadura - Espanha. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, Licenciatura em Matemática, Tecnólogo em Processos Gerenciais, Bacharel Administração pela Uniasselvi. Bacharel em Contabilidade pela FAEL. Pós-graduado em Finanças e Sistemas de informações. Pós-graduado em Educação a Distância: Tutoria, Metodologia e Aprendizagem. Pós-Graduado em Metodologia do Ensino da Matemática.

Amilton José Freire de Queiroz

Graduado em Letras-Português (UFAC). Mestre em Letras (UFAC). Doutor em Letras/Literatura Comparada (UFRGS). Pós-doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada (UFMG). Professor adjunto da Universidade Federal do Acre, Colégio de Aplicação. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL). Líder e pesquisador do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (GAEL) e Grupo de Estudos de Educação, Cultura, Arte e Linguagem (GECAL).



DOI: 10.35170/ss.ed.9786586283716