

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CLEYTON SANTANA DE SOUSA

**TECNOLOGIA ASSISTIVA: O POTENCIAL DE USO DO COMPUTADOR JUNTO A
UMA PROFESSORA ESPECIALISTA QUE ATUA EM SALA DE RECURSO
MULTIFUNCIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -
BASEADO NUM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

VITÓRIA/ES
2018

CLEYTON SANTANA DE SOUSA

**TECNOLOGIA ASSISTIVA: O POTENCIAL DE USO DO COMPUTADOR JUNTO A
UMA PROFESSORA ESPECIALISTA QUE ATUA EM SALA DE RECURSO
MULTIFUNCIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -
BASEADO NUM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação Especial e Processos Inclusivos

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel

VITÓRIA/ES

2018

Sousa, Cleyton Santana de, 1983-

S729t Tecnologia assistiva : o potencial de uso do computador junto a uma professora especialista que atua em sala de recurso multifuncional no atendimento educacional especializado, baseado num estudo fenomenológico-existencial / Cleyton Santana de Sousa. – 2018.

184 f. : il.

Orientador: Hiran Pinel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Fenomenologia. 4. Informática – Educação. 5. Tecnologia educacional. I. Pinel, Hiran. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLEYTON SANTANA DE SOUSA

TECNOLOGIA ASSISTIVA: O POTENCIAL DE USO DO COMPUTADOR JUNTO A UMA PROFESSORA ESPECIALISTA QUE ATUA EM SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – BASEADO NUM ESTUDO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Vitor Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Alex Sandro Coitinho Sant'Ana
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente a minha família que permitiu que eu tivesse as condições históricas de ser quem sou hoje e sendo, pois, sujeito em construção, devo a eles, em especial a minha mãe Nice, que tanto batalhou por mim, chegar até aqui na conquista deste sonho.

Ao professor Dr. Hiran Pinel – meu orientador, primeiramente por desorientar minha construção anterior e possibilitar a novas aprendizagens neste processo ainda inacabado de ser aluno de nível *stricto sensu*. Pela confiança, amizade, conversas, mas sempre tendo o fundamento da orientação acadêmica como princípio para a construção deste trabalho. Pelo respeito e ética na construção desta relação que é desenvolvida por afecções que me transforma/ou nesta caminhada.

Aos professores do PPGE que tanto contribuíram com seus saberes nesta jornada na busca do saber científico.

Ao pessoal da secretaria acadêmica que tanto me apoiou nos processos burocráticos e de gestão da vida acadêmica.

Aos colegas da turma 30 do mestrado acadêmico ano de 2016. Gratidão pelas discussões, aprendizagens e camaradagem.

Aos amigos da turma 30 do mestrado acadêmico ano de 2016, onde extrapolaram as relações acadêmicas e ficaram laços de amizade.

Aos colegas do GRUFEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação e Inclusão que já passaram pelo PPGE e os estiveram comigo em minha jornada.

Agradeço a CAPES pela bolsa de estudos que permitiu a execução desta pesquisa.

Agradeço a professora colaboradora de pesquisa que permitiu se abrir para a pesquisa permitindo ser desvelada em suas práticas profissionais.

Foi com cuidado que - Cuidado moldou o ser humano. Empenhou aí dedicação, ternura, devoção, sentimento e coração. E com isso criou responsabilidades e fez surgir a preocupação com o ser que ele plasmou. Essas dimensões, verdadeiros princípios constituintes, entraram na composição do ser humano.

(Leonardo Boff)

RESUMO

O presente trabalho pretende descrever compreensivamente as potencialidades de uso do computador enquanto tecnologia assistiva computacional por uma professora que atua na sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado. As tecnologias da informação e comunicação transformaram os modos de produção e relacionamento em nossa sociedade. Vivemos numa sociedade em rede, interconectada e este cenário produziu modificações estruturais nos modos de ser das relações entre as pessoas e instituições. Somos uma nova consciência social e corporal em que as mudanças paradigmáticas se entrelaçam em nossos corpos com fios cibernéticos. Para construção deste trabalho foi adotada a perspectiva qualitativa e utilizado como inspiração o método fenomenológico-existencial a partir de Forguieri (2004). Sendo sujeitos em construção e cientes de nosso condicionamento, mas não determinado, neste trabalho pretendemos desvelar o potencial do uso do computador a partir das práticas de uma professora que atua na educação especial. Para iluminar a análise proposta, contamos com Paulo Freire que nos ajudou a desvelar caminhos possíveis para o uso das tecnologias assistivas computacionais junto aos alunos atendidos nas salas de recursos multifuncionais. Neste sentido, buscamos nesta caminhada conhecer o mundo vivido por uma professora e a interface de uso do computador e pudemos verificar os sentidos dados pelo uso das tecnologias que estas podem ser utilizadas na educação especial, em especial no lócus da sala de recursos como ferramentas que potencializam o aprendizado de crianças público alvo da educação especial mediadas por professores que utilizam tais ferramentas de forma inventiva, como práticas insubmissas e que potencializem o aprendizado das crianças atendidas neste espaço.

Palavras-Chave: Tecnologia Assistiva, Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado, Fenomenologia.

ABSTRACT

The present work aims to comprehensively describe the potential of the use of computers as a computational assistive technology by a teacher who works in the multifunctional resource room of specialized educational service. Information and communication technologies have transformed the modes of production and relationships in our society. We live in an interconnected network society, and this scenario brought about structural modifications in the modes of being of the relationships among people and institutions. We are a new social and bodily consciousness in which the paradigmatic changes intertwine in our bodies with cybernetic threads. For the construction of this work it was adopted the qualitative perspective and it was used as inspiration the phenomenological-existential method from Forguieri (2004). Being subjects under construction and aware of our conditioning, though not determined, in this work we intend to unveil the potential of computer use from the practices of a teacher who works in special education. To illuminate the proposed analysis, we took Paulo Freire, who helped us to unveil possible paths for the use of computational assistive technologies with the students attending multifunctional resource rooms. In this sense, we seek in this way to know the world lived by a teacher and the interface of computer use and we were able to verify through senses given by the use of the technologies that these can be used in the special education, especially in the locus of the resource room like tools that empower the learning of special education targeting children mediated by teachers who use such tools in an inventive way, such as non-submissive practices and that empower the learning of children attended in this space.

Keywords: Assistive Technology, Special Education, Multifunctional Resource Room, Specialized Educational Assistance, Phenomenology.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVD - Atividades de Vida Diária

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CF 1988 – Constituição Federal de 1988

EE – Educação Especial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PAAE – Público Alvo da Educação Especial

Oneesp – Observatório Nacional de Educação Especial

Oeeesp – Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TICS – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE TABELA

| | |
|----------------|----|
| Tabela 1 | 39 |
|----------------|----|

LISTA DE IMAGENS

| | |
|----------------|-----|
| Imagem 1 | 95 |
| Imagem 2 | 117 |
| Imagem 3 | 136 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 12 |
| 1.1 O Lugar de Onde se Fala: Desvelando Inquietações | 12 |
| 1.2 A Educação Especial como Direito Social | 17 |
| 1.3 A Formação do Professor no Uso dos TICs na Educação | 29 |
| 1.3.1 História da Informática Educativa | 32 |
| 1.3.2 A Formação do Professor no Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação .. | 34 |
| 1.3.3 Tecnologias Assistivas e Educação Especial | 38 |
| 1.3.4 Paulo Freire, as Tecnologias e seu Uso: para quê e para quem? | 45 |
| 1.3.5 A Formação do Professor Especialista em Educação Especial | 50 |
| 2 VISITANDO PRODUÇÕES SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 55 |
| 2.1 Seguindo Caminhos de Outros Pesquisadores | 55 |
| 3. OS APARECERES DA TEORIA – PAULO FREIRE | 70 |
| 3.1 Paulo Freire Pensando o Mundo Para o Ser Mais: da Crítica para a Humanização do Homem | 70 |
| 3.2 Paulo Freire e sua Proposta de Intervenção no Mundo | 77 |
| 4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA-METODOLOGIA – UM CAMINHO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL | 83 |
| 4.1 Sobre a Pesquisa e Seus Colaboradores | 83 |
| 4.2 As Instituições (donde trabalham as Pessoas Colaboradoras) | 85 |
| 4.3 Instrumentos de Pesquisa | 85 |
| 4.4 Procedimentos de Pesquisa | 87 |
| 4.5 Pesquisa Fenomenológico-Existencial | 89 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 94 |
| 5.1 Descrevendo Fenomenologicamente o que e como é ser uma Professora Especialista que Utiliza Tecnologia Assistida | 94 |
| 5.1.1 A Cor do Paraíso | 94 |
| 5.1.2 Cena 2. Nenhum a Menos | 117 |
| 5.2 A HERMENÊUTICA DOS SENTIDOS: CAPTURA DOS VIÁVEIS POSSÍVEIS | 132 |
| 6 PÓS-ESCRITO | 141 |
| REFERÊNCIAS | 143 |
| ANEXOS | 152 |
| APÊNDICES | 153 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 O Lugar de Onde se fala: Desvelando Inquietações

Acredito que o início da caminhada de um pesquisador acontece quando um estudante e/ou professor tem o desejo de seguir trajetória de aprofundamento teórico, epistemológico e metodológico em sua busca pelos saberes-fazer da profissão docente. Quanto a ser pesquisador, entendo que seja pela vontade de buscar compreensão mais desenvolvida sobre os estudos de onde ainda não tenhamos pisado, ou que, como quando desejamos aprender ardentemente, como quando desejamos um beijo movidos por paixão avassaladora.

Tenho tentado fazer resgate histórico das minhas lembranças na tentativa de recordar quais foram as influências quanto ao gosto pela escola e apego que sempre tive pela leitura. Não fui bem-sucedido no quesito de fazer esta releitura, contudo. Mas tenho recordação até hoje que, lá na infância, andava na rua e catava papéis e folhetos no chão, buscava ler algo que me chamasse a atenção, ou até mesmo, para saber mais sobre o mundo. Talvez, no futuro, devo buscar ajuda da psicologia ou psicanálise para tentar desvelar este mundo que me marcou, na tentativa de me conhecer melhor, de me conhecer melhor.

Ao me tornar adolescente fui marcado pela leitura de obras da Coleção Vagalume, bem como dos livros das seleções *Read Digest*, os quais tinha acesso na casa das minhas tias no interior de Minas Gerais, cidade de Sete Lagoas. Ao passar as férias lá, me recordo que sempre tinham livros a disposição. Eu embarcava nas leituras. Era assim que eu desfrutava alguns dos momentos das minhas férias juvenis. Hoje, em idade adulta, tenho compreensão¹ de que o mundo da leitura me fascinava desde a infância. Estas marcas constituem-me e, estão em mim, nos dias atuais, visto que me sinto em aberto processo de (re)construção, um *ser-sendo* pesquisador na área da educação.

O início da minha jornada acadêmica deu-se no ano de 2006, quando ingressei no curso de bacharel em sistemas de informação. Recordo-me que o computador me fisgou quanto às suas possibilidades de uso, bem como as possibilidades de

¹ Na produção desta dissertação, poderemos usar tanto a primeira pessoa como a terceira para dizer sobre o lugar de fala. Quando uso a primeira, falo diretamente por mim e na terceira, somos um coletivo na produção deste trabalho.

informatização e acesso a diversos conteúdos de forma ampla e variável, com a distância de um clique. Ao exercer na prática essa curiosidade e desejo, tive a compreensão de que deveria aprofundar-me nesse caminho. Queria desbravar um curso superior na área de computação. Fui atrás. Consegui concluir aquilo que para mim era tão sonhado: o curso superior. Foi uma vitória muito grande, uma vez que as raízes de minha história fazem parte da tessitura de outras e, na minha família, por parte de mãe, eu era o primeiro a ter um curso superior. De fato, quebrei um ciclo e iniciei outro na minha família. Senti que era bom ser reconhecido pela família quanto a esta conquista. E mais importante: o quanto esse ato poderia vir a influenciar os mais novos.

Iniciei minha carreira docente no ano de 2010, ao lecionar na Escola Estadual de Ensino Médio Prof. Fernando Duarte Rabelo, no curso técnico de informática. Ali, tive a oportunidade de ministrar disciplinas para discentes do curso de Ensino Médio Integrado – EMI de informática. Conciliava atividades profissionais da área de tecnologia da informação com a docência. Encontrei-me num outro espaço profissional, no desenvolvimento das atividades docentes. Tive a oportunidade de ensinar para jovens alunos os conhecimentos e as técnicas que dispunha em meu repertório, dos quais eu já tinha experiência no decorrer dos anos no trabalho como profissional de tecnologia da informação. A experiência em transpor conteúdos aos discentes me era satisfatória. Sentia que estava no caminho.

No ano de 2012, fui convidado a lecionar em faculdade privada no município de Serra – ES, no curso de Sistemas de Informação como professor especialista. De certo, encontrei um segundo lugar de felicidade. Pois retornava para a faculdade onde me formei como professor, com a missão de ensinar os alunos da área de tecnologia da informação e comunicação. No decorrer da ação de professor universitário, enquanto atuava na educação superior, aperfeiçoava minhas práticas educacionais. Sentia a necessidade de buscar conhecimentos pedagógicos na área da Educação para desempenhar melhor as atividades em docência. Desse modo, como professor da Faculdade FABRA, tive a oportunidade de participar do 1º Simpósio de Educação. Particpei da comissão das Relações Públicas, Comunicação e Divulgação. Particpei também da comissão organizadora. E por qual motivo trago esta passagem? Acontece que, no mês de planejamento, em outubro de 2012, tive a oportunidade de conhecer o Professor Hiran Pinel, Doutor

em Psicologia Escolar e em Desenvolvimento humano. Hiran foi um dos responsáveis pelo comitê científico do evento e, também, pela comissão editorial. Eis, aqui, meu início da jornada com o Programa de Pós-graduação em Educação através do Professor Hiran.

Fiz contato com o Professor através de *e-mail*, pois já tínhamos conversado na faculdade, no ensejo de participar das suas aulas como aluno ouvinte e integrar seu grupo de pesquisa. Concomitante às atividades de docência e com anuência do professor, tive oportunidade de participar da disciplina 'Seminário C: Teorias do Preconceito e Educação', que começaria em novembro de 2012. Além disso, iniciei participação no grupo de estudos, no qual tive a oportunidade de estudar disciplinas como: 'Psicologia da Educação', 'Processos Afetivos e Aprendizagem', dentre outras. O propósito era avançar em conhecimento e predicados sobre a Educação Especial. Participei da seleção do PPGE no ano de 2016. Fui aprovado para cursar o mestrado na linha 'Educação Especial e Processos Inclusivos', tendo como orientador o já mencionado Professor.

A partir da experiência na formação inicial na área de Tecnologia, como bacharel em 'Sistemas de Informação' e, a caminhada com a área da 'Educação Especial e Fenomenologia', já a partir do ano de 2012, surgem inquietações sobre a utilização das tecnologias assistivas junto aos sujeitos na Educação Especial. A Educação Especial, numa Perspectiva Inclusiva, ainda demanda esforços significativos dos entes federados como município, estados e governo federal, à sua realização de fato e de direito. No ano de 2016, vários eventos marcaram nossa luta política por uma educação que fosse universal e, que atenda aos anseios de nossa população. Neste ínterim, compreendemos que nossos esforços, enquanto cidadãos e professores, sejam ampliados para garantir que não tenhamos recuo em direitos e garantias já conquistadas no curso da história recente do país. Este trabalho é realizado numa coletividade, produzido entre várias mãos através da relação entre orientando e orientador e demais integrantes do grupo de pesquisa. Todos nós marcamos e trazemos afetos nesta jornada, produzimos novos sentidos quanto ao desenvolvimento deste trabalho.

Portanto, tivemos como ponto disparador, com o intuito de avançar numa pesquisa científica, a seguinte questão: **o que é, como é ser um(a) professor(a) que utiliza a tecnologia assistiva, tendo o computador como ferramenta junto aos alunos**

deficientes, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) do Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Para o desenvolvimento dessa pesquisa, ao lidar com o trabalho docente, tomaremos como base a formação inicial e continuada, bem como as redes de afeto e, de cognição, quanto ao uso das tecnologias assistivas no AEE, de modo a voltar nossa atenção aos aspectos formativos deste(a) professor(a) e, à sua relação com o uso da tecnologia no que tange ao espaço educacional (escolar). Buscaremos, assim, conhecer e descrever, compreensivamente, a questão geradora desta pesquisa exposta acima.

Temos a consciência de que numa pesquisa fenomenológica, não se apresentam hipóteses, pois o pesquisador vai para o campo com a postura de buscar respostas a partir das interrogações. A ida para o campo se dá, também, com a consideração que o pesquisador deverá realizar o movimento de *epoché*², na qual realiza-se a suspensão dos conceitos/preconceitos sobre determinado tema, ou seja, descreve-se a experiência dos vividos e, dos colaboradores de uma pesquisa fenomenológica. É sobre isso que buscamos: **o vivido-sentido a partir da experiência do outro e junto comigo.**

Pelas leituras que realizamos a partir de Caldas (2015), mais o conteúdo de nossa experiência, estamos interessados no possível fato de que: o uso das tecnologias assistivas, junto a professores especializados do AEE, potencializam práticas educativas e, permitem o aprimoramento do processo de ensino-aprendizado dos alunos com deficiência. Também defendemos junto com o Caldas (2015), que o professor é personagem que transforma a técnica do ensino e, as ferramentas tecnológicas, pois: “esse tipo de ação está no nível de capacidade de inventividade do professor, em sua capacidade de criação cabendo-lhe o papel de reorganizar o espaço de aprendizagem” (CALDAS, 2015, p. 185). Portanto, como dito anteriormente, buscaremos, a partir da descrição das práticas de uma professora colaboradora da pesquisa, os modos de ser no uso do computador na sala de recursos.

² A Redução fenomenológica ou *epoché* é um recurso metodológico deste tipo de pesquisa. Conceitualmente estamos amparados em Forguieri (2004, p. 15): “A redução não é uma abstração relativamente ao mundo e ao sujeito, mas uma mudança de atitude – da natural para a fenomenológica - que nos permite visualizá-los como fenômeno, ou como constituintes de uma totalidade, no seio da qual o mundo e o sujeito revelam-se, reciprocamente, como significações”.

A motivação deste estudo é tentar desmistificar o uso do computador no campo educacional, em especial na tecnologia assistiva, de modo a tornar tal ferramenta familiar e, ao mesmo tempo, estimular para que continue a ser instrumento provocativo de curiosidades e interesses, uma ferramenta pedagógica tida e sentida como necessária por discentes e docentes. Existem muitas críticas sobre o uso das ferramentas e das técnicas computacionais contemporâneas usadas enquanto tecnologias dominantes ou massificadoras, que tendem a despolarizar as relações humanas (Santos, Braga 2012; Kenski, 2012). Porém, nesse trabalho, desejamos fazer o inverso. Buscamos o sentido de expressar a potência transformadora a partir de um professor curioso e inventivo, que utiliza a técnica como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos discentes alvos da educação especial (PAEE).

Apostamos na relevância deste estudo, face a possibilidade do aprendizado dos alunos PAEE. Essa aposta integra a utilização das tecnologias assistivas, conforme nos acena Galvão Filho (2011, p.40), quando afirma que as pesquisas sobre as tecnologias assistivas ainda são escassas e, a apropriação destas tecnologias ainda é desafio para os professores do AEE. Mesmo assim, o Autor segue otimista e afirma que devemos avançar nas políticas públicas, bem como no desenvolvimento das práticas que façam uso dessas tecnologias, para buscar garantir o direito à educação dos sujeitos discentes com deficiência.

Sendo uma pesquisa fenomenológica, compreendemos que é no campo e, junto aos colaboradores da pesquisa, num espírito de devir³, que vamos mergulhar e emergir, numa atitude fenomenológica-existencial no movimento de se envolver existencialmente com o vivido e, também, nos distanciar reflexivamente. Uma pesquisa fenomenológica, sob espírito de abertura ao devir, com o intuito de compreender o quê, como é ser, um(a) professor que utiliza a tecnologia assistiva, utilizando o computador, com alunos deficientes, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

³ Devir: de-vir | Vir a ser; tornar-se; devenir. Sm FILOS. Processo de transformação constante pelo qual passam todos os seres e todas as coisas; vir a ser. ETIMOLOGIA alt do fr devenir. Do Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=XWKq>>. Acesso 19 mar. 2018.

1.2 A Educação Especial Como Direito Social

Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis. (RADABAUCH,1993).

Neste capítulo, discutiremos sobre a história da educação especial no Brasil numa perspectiva inclusiva, para trazer a lume suas configurações históricas, bem como a legislação produzida/criada para sustentar as práticas do atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial. Trazemos alguns marcos legais que fundamentam a legislação sobre o tema e, que nos forneçam pistas sobre como pensamos e desejamos a realização do projeto da escola inclusiva, que garanta o direito a educação e a dignidade para os alunos PAEE.

Quando pensamos essa escola idealizada a partir de Freire (2014; 2015), pensamos em espaços que acolham as diferenças e, que permitam o desenvolvimento dos seus alunos, bem como da autonomia enquanto sujeitos que estão inseridos em um contexto social. A Constituição Federal de 1988 (CF, 1988) definiu a educação como direito a todos, sendo que tal definição está posta sob perspectiva democrática. A educação visa garantir o desenvolvimento pleno da autonomia dos alunos ao exercício da cidadania. Em seu artigo 205, define que a Educação é “direito de todos e dever do Estado, tendo como intuito o preparo dos alunos para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A educação é ato no qual se produz, ao outro, o estímulo necessário para o desenvolvimento das suas habilidades e capacidades cognitivas, físicas e afetivas. Tal é importante para que o sujeito possa desenvolver-se em sociedade e, então, possamos formar/ter cidadãos críticos e habilitados ao exercício da cidadania plena. O direito a educação, o seu acesso e, a permanência na escola, são garantidos pela legislação brasileira por meio da CF 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente Lei 8.069/90 e, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Também, há outros dispositivos legais que objetivam dar garantias a todas as pessoas, de modo a prever o pleno exercício da cidadania para o trabalho e vida.

A Educação Especial surge no Brasil a partir do século XIX. Segundo Mendes (2010, p. 2), foi a partir da:

criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-

Mudos, em 1857, sob a direção do mestre francês Edouard Huet. (JANNUZZI, 1985, 2004; MAZZOTTA, 2005).

Neste ínterim, historicamente, tivemos quatro fases no movimento da educação especial: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na primeira fase, da exclusão, foi movimento que se deu “anterior ao século XX, os deficientes eram considerados indignos de educação escolar, permaneciam confinados ao lar ou em instituições como asilos, sanatórios etc” (SCHLÜNZEN; RINALDI; SANTOS, 2011, p. 150). Neste primeiro momento, nenhuma atenção foi disponibilizada para as pessoas que eram caracterizadas como anormais e, tão pouco tinham acesso aos serviços educacionais ou de saúde. Nossa sociedade ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas.

Já na segunda fase, no movimento da segregação, foi concebido espaços para que estes sujeitos tivessem acesso ao sistema educacional, mas ainda a parte das escolas comuns e, foram caracterizados da seguinte forma:

no século XX, na década de 1950, começa-se a considerar a necessidade de educação para os deficientes, porém com “atendimento especial”, “material especial”, “professor especial”. Nesse período, surgem as escolas especiais e, mais tarde, as classes especiais dentro de escolas comuns. O sistema educacional brasileiro cria dois subsistemas (Educação comum e Educação especial), aparentemente com os mesmos objetivos, ou seja, “formar o cidadão para a vida em sociedade e no trabalho”. Para esse momento, pode-se dizer que as escolas especiais se constituíram como instituições revolucionárias, pois ofereciam ensino para quem sequer o tinha como direito. (SCHLÜNZEN; RINALDI; SANTOS, 2011, p. 150).

Neste sentido, o movimento da segregação, ainda que diferenciasse as crianças “normais” das crianças com deficiência, numa caminhada histórica, constitui-se enquanto avanço, pois tratou-se de novo paradigma em voga na sociedade da época, que escondia tais sujeitos. Ainda nesta discussão, na terceira etapa, no movimento da integração:

aproximadamente na década de 1970, inicia uma mudança filosófica em que as escolas regulares passam a “aceitar” crianças ou adolescentes deficientes na classe comum, desde que conseguissem se adaptar à escola comum. Ou seja, o objetivo consiste no fato de que o aluno é quem deve se adaptar à escola. (SCHLÜNZEN; RINALDI; SANTOS, 2011, p. 151).

Este movimento, integra uma filosofia onde alunos especiais deveriam adaptar-se ao currículo, as práticas e, ao tempo dos seus colegas e professores. Porém, ainda

seguia uma lógica perversa, pois cada sujeito tem suas particularidades e tempo de aprendizado. Ao realizar a integração, compreendemos que foi um primeiro passo relevante para colocar as crianças em sala comum. Dizemos colocar, não inserir. Em razão disso, como desenvolver o aprendizado de todos os discentes a partir do mesmo critério metodológico?

Ainda acerca dos recortes históricos, têm-se o quarto movimento, o da inclusão:

A partir da segunda metade da década de 1980, tem-se início o processo de discussão que entende que é a escola que deve adaptar-se para incluir o aluno. Tais discussões pressupõem: (a) valorização das diferenças individuais, como possibilidade de crescimento para todas as pessoas; (b) direito de pertencer e de não ficar de fora; (c) igual valor para as minorias. (SCHLÜNZEN; RINALDI; SANTOS, 2011, p. 151).

Neste sentido, avançamos no plano educacional. Conforme Miranda (2003), na década de 1980, este movimento foi impulsionado pelas discussões internacionais sobre as políticas públicas acerca dos direitos dos deficientes e, também, impactou nos movimentos e nas lutas brasileiras que, na época, chamavam de população marginalizada, ou ainda, em situação de risco social.

A partir dessa contextualização histórica e, das duas leis que marcaram o início do movimento que pensou a inclusão dos deficientes, avançou-se, na sequência, às pesquisas em âmbito mundial. Avançou-se também às pesquisas no Brasil, sobre os direitos das pessoas com deficiência em território nacional, sobre o acesso à educação e, sobre como o movimento da inclusão seria realizado no contexto doméstico. Naquele momento, professores e pesquisadores sabiam que teriam grandes desafios pela frente para efetivar as demandas da sociedade, na luta por alterações nas políticas da educação especial, bem como, a implementação e acompanhamento destas políticas nos anos seguintes.

Segundo Mazzota (2001), os direitos sociais e educacionais devem caminhar lado a lado, com o objetivo de tornar a sociedade mais justa e igualitária. Entretanto, as questões das garantias dos direitos das pessoas com deficiência ainda são recentes na história brasileira e, seu desenvolvimento deu-se a partir da metade do século passado. O desenvolvimento das políticas presentes no Brasil foi impactado por dois movimentos internacionais: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, entre 5 e 9 de março de 1990, quando Mendes (2002, p.68) afirma que: “O Brasil fixou metas básicas para melhorar o seu sistema

educacional sendo que, entre tais metas, constava a necessidade de melhorar a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais”. E na Declaração de Salamanca, publicada em 1994, onde encontramos um guia de orientações de teorias e práticas que serviram para subsidiar as políticas sobre esta questão no Brasil (MENDES, 2002). A declaração nos traz pontos para avançar nesta discussão, quais sejam:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e, deve ter a oportunidade de conseguir e, manter, um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e, necessidades de aprendizagem, que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planejados e, os programas educativos, implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e, promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 2).

Tendo as declarações de Jomtien e Salamanca enquanto eixos disparadores, numa perspectiva para se pensar o projeto de escola inclusiva, consideramos estes dois movimentos como instrumentos de importância para o desenvolvimento da nossa legislação sobre o tema, à reflexão das práticas inclusivas nas escolas e, para o acolhimento dos sujeitos PAEE, tendo seus direitos repensados. Estas declarações marcaram nossa sociedade, no sentido de pensar possíveis caminhos viáveis para uma sociedade que entenda, compreenda e, faça-se inclusiva a partir da diferença.

As discussões sobre a inclusão avançaram na década de 1990. Entretanto, isso aconteceu em ritmo lento, uma vez que os modelos anteriores imperavam no sistema educacional. Nossa compreensão sobre o processo de inclusão é que ele se constitui no cotidiano, através das práticas dos professores que potencializam o aprendizado do aluno a partir de suas diferenças e não pela deficiência (MENDES, 2002). A inserção de alunos com deficiência não nos fornece garantia de aprendizado dos alunos PAEE em sala regular. Também, nem somente a legislação

resolverá todos os dilemas enfrentados. Tal afirmação é corroborada de forma categórica por (MIRANDA, p. 6, 2013) quando diz:

não é garantia de inclusão, mas sim que a escola esteja preparada para dar conta de trabalhar com os alunos que chegam até ela, independentemente de suas diferenças ou características individuais.

Para avançar na discussão, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, estabeleceu a definição sobre o atendimento educacional especializado nos termos seguintes, que foi um divisor de tempo no que tange ao desenvolvimento de nova sociedade democrática:

ART. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; **III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;** IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1998, p. 121 grifo nosso).

O artigo representa grande avanço na legislação pois, a partir dele, a educação inclusiva deverá ser realizada nas escolas da rede de ensino comum para os alunos com deficiência, do ensino básico até o ensino superior. Neste caso, detectamos um avanço na política. Entretanto, devemos estar atentos aos passos dados bem como avaliar e realizar críticas do que está aí posto. No momento da escrita deste trabalho, trazemos a realidade atual do Brasil (2016-2018), num cenário político, financeiro e democrático, vésperas de eleições presidenciais, com o país polarizado politicamente e moralmente em termos de valores sociais. Nesse contexto, as instituições têm se colocado em disputas pelo poder e, os direitos sociais estão em jogo, haja vista que a faixa conservadora da política e sociedade criticam os valores progressistas. Esse cenário, no nosso entendimento, é perigoso, pois temos pouco tempo de práticas, quero dizer, a democracia não foi plenamente assimilada na dimensão afetiva e cultural da nação. É nesse íterim que as legislações sobre a educação especial, bem como outras relacionadas a pautas minoritárias e de vulneráveis, estão sob risco de desaparecimento. A partir do momento em que o

estado democrático é colocado em xeque, e também os direitos humanos, compreendemos que os avanços realizados nesta área nas últimas três décadas, podem voltar a patamares pré-constituição de 1988, bem como a supressão, alteração ou limitação de direitos e conquistas.

Diante dos avanços das políticas neoliberais na educação e, tendo em consideração que a educação especial é responsabilidade dos entes federados, a sociedade civil, os pesquisadores, os gestores educacionais e, os professores, devem atuar para garantir a efetividade das políticas. Estritamente, precisam se posicionar ante os projetos educacionais considerados segregadores e excludores para então garantir os direitos dos alunos PAEE. A luta pelos direitos sociais no Brasil requer vigilância constante. Faz-se necessário que a sociedade entre em rota de colisão contra a força conservadora, na tentativa de ocupar, persistir, ousar e, se fazer permanente, para buscar novos espaços, para lutar por nenhum direito a menos. Nesse sentido, toma-se como referência as ideias dos pesquisadores brasileiros que defendem a inclusão de forma progressista. Entre estes, Patto (2015), que nos coloca a pensar sobre a educação especial em perspectiva inclusiva, frente uma sociedade neoliberal, onde a força do capital tem ditado às pautas da nossa agenda enquanto políticas públicas e de financiamento. Quando esta lógica é colocada no plano discursivo e, no campo das práticas, deslocamos a responsabilidade do fracasso para os alunos e, não para o campo institucional (PATTO, 2015).

Diante desse cenário, colocamo-nos contra estas práticas que pensam uma educação voltada para o mercado de trabalho, que desloca o fracasso escolar para o campo do mérito individual. Mas, sabemos que há aí um sistema maior que controla todas estas questões e, por isso, nos colocamos juntos aos educadores progressistas que continuam a lutar por uma educação autônoma e libertadora. Relacionamos esta prática com que os neoliberais tanto apregoam como meritocracia, em que responsabilidade do sucesso é devido ao 'esforço individual' e 'empenho próprio'. De acordo com essa lógica capitalista, se o sujeito da educação especial não aprende, tal evento é de responsabilidade exclusivamente dele, uma vez que este aluno não se adaptou às estruturas atuais da escola comum. Ainda nesse contexto, Ferreira e Ferreira (2007, p. 33) destacam:

Pela égide da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem

secundarizadas, na perspectiva de uma escola para todos, e a educação a que as pessoas com deficiência têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-nos que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita.

O exposto pelo autor permite-nos fazer a seguinte reflexão: o lugar das pessoas com deficiência é o segundo plano, posição menor, ou inferiorizada, a partir da perspectiva capitalista. Tais pensamentos são perigosos, face que já vivemos outros momentos de inclusão e, estes não estão de acordo com as políticas e práticas vigentes. Neste caso, o risco seria o retrocesso. Como já dito, a partir do momento em que o estado democrático é colocado em celeuma pelos conservadores, compreendemos que os avanços realizados nesta área podem retroceder.

Nesta caminhada, somos conduzidos à reflexão de que a educação especial, tem, em sua base, construções que passam por várias dimensões, sejam elas filosóficas, sociais, políticas ou legais. Através destas dimensões organiza-se o atendimento educacional especializado para o público alvo da educação especial PAEE que, historicamente, foi excluído da escola regular pelos movimentos de segregação e integração.

A Constituição estabelece os princípios e prevê os direitos. Entretanto, não descreve a forma, ou o como, a educação deve ser estruturada. Para a questão da educação reforçamos que os instrumentos legais são as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394/96, que definem as normativas dos níveis de ensino da educação básica, educação superior e, Plano Nacional de Educação (PNE), que constituem o funcionamento da educação em todos os níveis, bem como as diretrizes e as políticas públicas de educação. Em especial, destacamos a importância do PNE, que contém estrutura com diretrizes e metas, como proposta de resultado futuro para um plano que compreende o período de 2011 – 2020. No que tange a educação especial, a meta 4 do PNE tem como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p.1)

Neste sentido, as escolas, a gestão, os professores e, demais agentes da comunidade escolar, devem estar envolvidos e comprometidos, cada um com suas responsabilidades, para que possamos garantir acesso e, a permanência dos alunos alvos, conforme previsto na meta 4, com foco na universalização do ensino para os sujeitos PAEE.

Ao analisar estes documentos, perceberemos que possuem perspectiva macro de leitura para uma educação universalizante. Mas quando tratamos sobre a educação, devemos pensar estas práticas e, elas devem ser consideradas caminhos a serem trilhados, descobertos, avaliados e, melhorados, para que possamos ter um sistema educacional que atenda a demanda da sociedade, que forme cidadãos plenos para que possam viver na coletividade e gozar plenamente da democracia. O direito a educação é garantia fundamental à transformação da vida de todos sujeitos. Já não há espaço em nossa sociedade para a intolerância, a desigualdade e a divergência sobre a inclusão nos espaços públicos. Aqui destacamos a escola. A educação inclusiva é um dos movimentos da educação que busca atender a diversidade dos alunos numa escola comum e, não o inverso, onde uma criança tenha que se adaptar aos movimentos de sala de aula/escola tradicional. Uma escola que acolha a diversidade e, realize a inclusão dos sujeitos da educação especial, é direito que se busca oferecer a partir do princípio da equidade aos cidadãos, sem distinguir as pessoas por suas condições cognitivas/afetivas/biológicas/fisiológicas/sociais de aprendizado.

Uma escola inclusiva deve estar alicerçada no contexto de luta e busca por garantias fundamentais para livre acesso e permanência das pessoas com deficiências no ambiente escolar. Esta é postura que deve ser encarada pelo corpo educacional como professores, diretores, pedagogos, coordenadores e pais. Tanto dentro, quanto fora do espaço de atuação, escola ou comunidade. O acolhimento destes sujeitos deve buscar atuação diferenciada dos envolvidos no processo educacional. Diferenciada no sentido de não aceitar o estabelecido: as regras e as convenções vigentes e impostas para uma educação mecanizada, que busca a padronização dos sujeitos no modo de operar o funcionamento da escola. Buscamos nesta caminhada, acolher práticas que valorizem a subjetividade dos sujeitos, em que as diferenças sejam pensadas enquanto forma de inclusão, não o contrário. Neste sentido, estamos de acordo com Beyer (2006) quando discorre que:

A escola que se pretende inclusiva em cujo espaço não existam campos demarcados, do tipo, aqui estão os alunos “normais” e ali os “especiais” ou os “incluídos”, como se escuta com frequência, põe em construção uma pedagogia que não é nem diluída, face às necessidades educacionais especiais de alguns alunos, nem extremamente demarcada ou terapêutica, em que se acaba por acentuar as distinções pessoais. (BEYER, 2006, p. 75-76)

Essa é a confirmação de uma trajetória na educação que será marcada por luta, batalha pela formação de educadores e educandos, do que aí está posto, firmado a um sistema que vise desenvolver a igualdade e não aceitando as diferenças, as subjetividades e as necessidades diferenciadas que contemplem os sujeitos da educação especial, sendo incluídos em escolas comuns. Em Santos (1997), somos remetidos a uma reflexão mais aprofundada sobre a transformação dos paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais tais como:

O futuro já não é o que era, diz um graffito numa rua de Buenos Aires. O futuro prometido pela modernidade não tem, de fato, futuro. (...) perante isso só há uma saída: reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de o ser. Com isso assume-se que estamos a entrar numa fase de crise paradigmática e, portanto, de transição entre paradigmas epistemológicos, sociais, políticos e culturais. (SANTOS, 1997, p. 322)

Voltamos a discussão sobre a quebra dos paradigmas com destaque na educação especial, numa perspectiva inclusiva. Faz-se necessário um processo de reinventar diário, constante no espaço da educação, dos currículos, da experiência vivida, para dar vida a um novo sopro das possibilidades do campo da experimentação dos educadores. A partir desta parte do texto, serão elencados alguns desafios e perspectivas para dialogar sobre proposta de escola inclusiva. Partimos de um olhar voltado ao processo educacional, em que novas práxis pedagógicas sejam repensadas e, que haja busca do conceito de compreensão da dimensão humanística na formação profissional dos educadores. Nestes termos, Alves e Barbosa (2006) contribuíram com a seguinte questão:

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação. (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 15)

Em tempo, a nossa Constituição de 1988 é conhecida como Cidadã. Sua promulgação deu-se após momento de ditadura militar. Este documento, além de ser instrumento jurídico de grande valia para normalizar as relações da nossa sociedade, foi tido como respiro e, relevante alternativa para novo processo de democratização e afirmação da identidade nacional, que seria construído de modo a considerar a coletividade e, a retomada dos direitos sociais e civis, para todos brasileiros. Sobre a discussão da educação especial, a CF 1988 (BRASIL, 1988) no art. 208, inc. III, define que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” Ainda sobre o atendimento educacional especializado, Prieto (2010) argumenta que:

Configura-se como elemento cada vez mais presente nos textos oficiais nacionais a expressão 'atendimento educacional especializado', fazendo referência à Constituição Federal de 1988 (CF 88), em detrimento de educação especial, historicamente reconhecida pela sociedade brasileira como responsável pelo provimento das necessidades educacionais especiais de uma parcela de alunos, também já denominados de diferentes maneiras, que são população alvo desta modalidade de ensino. (PRIETO, 2010, p. 61)

Neste sentido a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu capítulo V, que contempla orientações sobre a educação especial, definiu o público atendido pela educação especial, em seu Art. 58, bem como diretrizes de funcionamento deste serviço, como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) e com os seguintes incisos: § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 19 – grifo nosso)

Ainda neste sentido, o Art. 59 (da LDB) define que: a rede de ensino deverá assegurar o AEE aos alunos público alvo da educação especial, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica

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, p. 19)

Dito isto, a lei nº 9.394/1996 alterada pela lei nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, definiu aspectos para o funcionamento do serviço do AEE. Ainda neste sentido, a partir de Prieto (2010):

Pressupõe, portanto, que a prática pedagógica admita e respeite diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utilize outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino (PRIETO, 2010, p. 18).

Assim, faz-se necessário pensar em práticas pedagógicas que valorizem a diferença no intuito de garantir a acessibilidade e, a permanência dos educandos da educação especial quando a escola e, o conjunto de pessoas que atuam no contexto educacional, desenvolvam ações e atitudes inclusivas no cotidiano e nas inter-relações dos sujeitos com deficiência, para realizar a inclusão educacional e social. No ano de 2008, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que faz parte do Ministério da Educação, publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento define que a educação deve ser pensada e realizada numa perspectiva inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e, a aprendizagem dos alunos **com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e, altas habilidades/superdotação nas escolas regulares** (BRASIL, 2008 - grifo nosso). O que trazemos como discussão mediada pelas ideias de Stainback e Stainback (1999), é pensar espaços-tempo-ações das políticas e práticas educacionais que

nos forneçam pistas, ou caminhos possíveis, à efetivação da educação inclusiva, visto que:

Quando existem programas adequados a inclusão funciona para todos os alunos com ou sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida em comunidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 86).

Ainda neste sentido, o que buscamos são formas de desenvolver educação de qualidade que contemplem as demandas dos sujeitos PAEE. Negamos aqui o termo 'qualidade' no sentido da lógica neoliberal e, nos sentidos mercantilistas da educação, mas sim uma educação de qualidade que:

além de responder a princípios éticos, respaldados pela afirmação dos direitos humanos responde também a uma questão de sobrevivência humana em um planeta que vive uma grave crise, tanto em termos ambientais quanto sociais, em razão de um modelo hegemônico de desenvolvimento, que fortaleceu a cultura do domínio e exploração dos recursos naturais e humanos. É preciso de forma urgente criar alternativas, em termos de educação escolar, no sentido de oferecer às crianças, jovens e adultos uma formação que possibilite a construção de um mundo mais plural, solidário e responsável (DIAS, 2010, p. 22).

Avançamos no decorrer desta pesquisa com os demais coletivos que se debruçam sobre essa temática. Nossa experiência nos leva a senti-pensar-agir em conjunto com a militância dos que se co(movem)⁴ com as questões da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Estamos à caça dos que estão a buscar um futuro digno, que pensam em (com)viver com as diferenças e, nesse processo vivido, experienciamos que a fraternidade emerge enquanto elemento que permeia as relações de ser-aí-no-mundo, relações essas no intuito de desejar-fazer um lugar melhor, igualitário entre as pessoas. Devemos ter consciência que temos legislação extensa sobre o tema e, ao mesmo tempo, esse modo de estar no mundo não é garantia de cumprimento de lei. Como fica a vivência? No nosso caso, assumimos posicionamento crítico e, ao mesmo tempo, esperançoso, em termos freireanos. Toda nossa ação de sentido ocorre no intuito de que a legislação seja marco potencializador das ações e, das práticas dos gestores, dos professores, dos pedagogos e, dos demais profissionais que atuam numa perspectiva de construir uma inclusão:

⁴ (Co)movem = mover paralelamente e com o outro. Esse e outros termos escritos, parte deles entre parênteses, trazem esses e outros sentidos. Tal escritura, de produção de sentidos, é muito comum nas pesquisas fenomenológicas.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidade bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar (ARNS, 2004, p. 68).

É neste clima que somos conclamados, enquanto professores/professoras, a desafiar e/ou provocar as estruturas vigentes. Há nesse contexto modos de ser na produção de resistência contra o estabelecido, para criar práticas insubmissas, criativas e, inovadoras em nosso lidar, produzir e, ensinar, a todos os discentes que venham a nós. Aqui-agora chego a um tema que nos é muito caro: professores nas suas relações com as Tics na educação, a considerar que estas relações podem potencializar o aprendizado a partir de um docente que as utilizem no sentido citado de resistência.

1.3 A Formação do Professor no Uso das Tics na Educação

Estou pensando há um tempo em propor um novo tipo de professor: é um professor que não ensina nada. O objetivo da educação não é ensinar coisas, porque as coisas já estão na internet, estão nos livros e estão por todos os lugares. O professor deve ensinar a pensar, criar na criança essa curiosidade. Para mim, este é o objetivo da educação. Criar a alegria de pensar. Rubem Alves.

Pierry Lévy alertava em 1999 sobre a necessidade de novas formas de ensino dos professores ao lidar com as ferramentas tecnológicas, que são necessárias e realização e colocação de novas posturas sobre as práticas e, as relações das tecnologias no cotidiano escolar.

é preciso colocar as pessoas nessa situação de curiosidade, nessa possibilidade de exploração. Não individualmente, não sozinhas, mas juntas, em grupo. Para que tentem se conhecer e conhecer o mundo a sua volta. Uma vez compreendido esse princípio básico, todos os meios servem. Os meios audiovisuais, interativos, os mundos virtuais, os grupos de discussão, tudo o que quisermos. (LÉVY, 2001, p. 1).

Lévy faz chamada para o professor do século XXI, para o mundo das tecnologias e da sociedade da informação. Esse 'convite' é para nos colocar em posição de curiosidade e abertura para estas ferramentas, que mais que ferramentas, podem ser meios de acesso à cidadania. Face a este contexto, compreendemos que as

transformações no âmbito educacional acontecem de forma singular. Assim se dá por causa dos fluxos transformadores que se constituem a partir das mudanças relacionadas na ação das tecnologias executadas pelos professores. Os mestres apropriam-se desses dispositivos e, a partir deste princípio, é que vamos analisar como seus usos poderão ser efetivos no aprendizado dos alunos:

Como vemos não é suficiente introduzir os computadores e a Internet nas escolas para se começarem a obter resultados positivos na aprendizagem dos alunos. É ainda necessário refletir sobre o que a torna efetiva e modificar a organização dos espaços e das atividades curriculares de modo a que estas novas ferramentas possam apoiar a aquisição de conhecimento disciplinar significativo. (MIRANDA, 2007, p. 46-47).

Com base em Kenski (2012), as tecnologias da informação e comunicação (Tics) já fazem parte da realidade das pessoas, ou boa parte delas, especialmente nas grandes cidades. Por consequência, está bastante presente na estrutura educacional brasileira – mesmo que pensemos que falta muito para efetivar total socialização dessas ferramentas. A adoção dos usos destas tecnologias, ocorreu (e ocorre) de forma lenta e gradual. A introdução destes equipamentos nas escolas passou e, ainda passa, por momentos desafiadores. Em tais movimentos, muitas vezes híbridos, foi necessário demonstrar o valor da utilização destas técnicas nas instituições pedagógicas, bem como vencer os modos de ser dos professores/professoras e, a desconfiança que, às vezes, gera-se na comunidade escolar e civil de modo geral. Ainda nos dias atuais existe e, é estimulado um certo imaginário, de que tecnologias vão atuar negativamente sobre a perda do trabalho docente – o clássico sentido da máquina substituir o homem em seus postos de trabalho. (KENSKI, 2012; BELLONI, 2009).

Contudo, na medida em que nos apropriamos das Tics é que exercemos a (re)territorialização e criação dos novos espaços, bem como dos novos caminhos de ser do ensino-aprendizagem aos alunos, para então estimular a invenção das novas cartografias dentro do aparelho escolar. Falamos aqui-agora dos movimentos imbricados, relacionados às formas de como os currículos são trabalhados no tempo e espaço da educação, tendo as tecnologias como mediadoras no processo de ensino – uma prática sócio-educacional, pautada por professores e alunos, que visa a construção do conhecimento escolar.

A inovação neste ponto, não é a adoção da tecnologia. Estamos juntos de Freire (1984) quando ele nos diz que não devemos ser ingênuos quanto ao uso destas ferramentas. O que queremos afirmar é que: a transformação esperada nessas práticas, em tempos e espaços de provocação, é **como** o professor utilizará sua inventividade no desenvolvimento das suas aulas, em nome de **quem** ele propõe-se ensinar-aprender. O educador pode ter, na tecnologia, instrumento potencializador das suas didáticas pedagógicas, tendo como suporte um meio para atingir os objetivos de aprendizagem. As tecnologias da informação e comunicação tem modificado as relações no atual contexto social, econômico, financeiro e educacional. Toda a instrumentalização tecnológica que temos a disposição, nos permite perceber, sentir e, estimula a movermo-nos numa virtualidade que, a pouco tempo, não podíamos imaginar, tal qual se mostra na atualidade. Estamos a experienciar essa época, idos do ano de 2018, momento de efêmeros. O que queremos ressaltar é que as mídias e as tecnologias já se fazem presentes na educação, nas escolas e no cotidiano dos alunos. E estes discentes trazem seus celulares e tablets com o intuito de utilizar em aula. Um exemplo disso é o *Youtube Edu*, portal de vídeos de cunho educacional, lançado pela Google em 21/11/2013, em parceria com a Fundação Lemman, dirigida por um grupo de empresários brasileiros, que está em pleno vapor no ano da escrita deste trabalho. Esse grupo, na data de 13/11/2017, às 18:30, possuía 292.791 mil inscritos no canal. A soma de visualizações dos vídeos estava em 18.664.388 de acessos.

Neste sentido, temos a compreensão da dimensão significativa que as tecnologias têm na vida das pessoas e, de como já estão sendo inseridas como novos modos de se fazer educação. Concordamos com Ripper (1994), no sentido de que a apropriação destas tecnologias deve ser libertadora e, apoiar os professores no processo de ensino-aprendizagem nos seus alunos.

Novos meios tecnológicos, como computadores, podem se tornar poderosos auxiliares dos professores nesse papel. Entretanto, a introdução da tecnologia apenas pela tecnologia pode ter resultado oposto ao desejado, reforçando a “escola linha de montagem” enquanto cria a ilusão de modernidade. (RIPPER, 1994, p. 63)

Para pensar no que poderíamos chamar de modernidade, devemos refletir a partir do que Demo (1995) propõe:

O que marcará a modernidade educativa será a didática do aprender a aprender, ou do saber pensar, englobando, num só toda a necessidade de apropriação do conhecimento disponível, e seu manejo criativo e crítico. A competência que a escola deve consolidar e sempre renovar é aquela fundada na propriedade do conhecimento como instrumento mais eficaz da emancipação das pessoas e da sociedade. (DEMO, 1995, p.45).

Eis um dos grandes desafios da educação no cenário atual: viver e pensar a educação de forma transformadora, libertadora e pró humanidade. As tecnologias se fazem presente em nossa realidade, mas devemos pensar em seu uso como ferramenta e técnica de mediação social para que traga benefícios às escolas e alunos. Se pensamos em uma sociedade mais justa e igualitária, nossa reflexão e agir docente devem partir do pressuposto de possibilitar aos nossos alunos uma educação que viabilize o pensar crítico e possibilite que o sujeito acenda ao que Freire chamou de Ser Mais.

1.3.1 História da informática Educativa

A história da informática educativa teve início a partir da década de 1970, seguindo os passos da informatização de nossa sociedade e, os avanços tecnológicos que foram aportados pelo movimento da industrialização brasileira. (MORAES, 1997). A primeira experiência sobre o uso da informática no contexto educacional deu-se numa experiência na Universidade de Dartmouth nos Estados Unidos da América para o ensino de Física no ano de 1971. Já no Brasil, o que é apresentado na literatura, é que ocorreu em 1973, na I^a Conferência Nacional de Tecnologia Aplicada ao Ensino Superior com a temática do uso do computador na educação (MORAES, 1997).

As tecnologias da informação e de comunicação avançam no cenário brasileiro a partir da forte onda de industrialização, dado o movimento da construção das grandes obras de infraestrutura nas cidades. Em 1981 foi disseminado o documento 'Subsídios para a Implantação do Programa Nacional de Informática na Educação', que continha proposta de funcionamento referente ao uso da informática educativa nas escolas brasileiras. (NASCIMENTO, 1997). Pensando nisso, o desenvolvimento da política ao uso de tecnologia educacional está intimamente ligado ao avanço tecnológico. De acordo com Moraes (1997, p. 2):

Com a criação da SEI, como órgão responsável pela coordenação e execução da Política Nacional de Informática, buscava-se fomentar e estimular a informatização da sociedade brasileira, voltada para a capacitação científica e tecnológica capaz de promover a autonomia nacional, baseada em princípios e diretrizes fundamentados na realidade brasileira e decorrentes das atividades de pesquisas e da consolidação da indústria nacional. Entretanto, para o alcance de seus objetivos seria preciso estender as aplicações da informática aos diversos setores e atividades da sociedade, no sentido de examinar as diversas possibilidades de parceria e solução aos problemas nas diversas áreas intersetoriais, dentre elas educação, energia, saúde, agricultura, cultura e defesa nacional.

Neste sentido, houve avanços quanto ao movimento das tecnologias no Brasil. Entretanto, sabemos que esta caminhada estava em forte sintonia com a avançada industrialização brasileira. Enquanto professores, devemos estar atentos e pensar o uso dessas tecnologias de forma libertadora, para que não sirvam somente ao proposto pelo sistema capitalista e neoliberal, com suas armadilhas e condicionamento dos sujeitos. Já em 1997 foi criado o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), através da portaria 522/MEC, com o intuito de promover o uso pedagógico da informática educacional nas redes públicas de ensino, tanto no nível do ensino fundamental, quanto no médio. O ProInfo tinha por objetivo reduzir as desigualdades entre os alunos da rede privada e da rede pública (MORAES, 1997), além de propor:

1) Melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; 2) Possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares mediante incorporação adequada das novas tecnologias da informação pelas escolas; 3) Propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; 4) Educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997a).

Neste interim, a proposta do Proinfo foi pensada para introduzir o que atualmente chamamos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no âmbito escolar, com o intuito de fornecer instrumentação tecnológica para apoiar os docentes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como a utilização dos instrumentos tecnológicos enquanto potencializadores à sociedade, que se modernizava com o avanço destes aparatos no contexto social.

1.3.2 A Formação do Professor no Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação

O processo formativo dos professores quanto à utilização das TICs perpassa sobre vários viés, sentimentos e emoções, desde sua formação inicial no curso superior, até as formações continuadas em serviço das redes de ensino, faculdades e universidades. Para Souza (2004, p. 55):

Um movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas. A formação integra, a construção da identidade social, da identidade pessoal e profissional, que se inter-relacionam e demarcam a autoconsciência, o sentimento de pertença.

É nesse sentido de sujeito em construção que a identidade docente se constitui frente o devir da sua existência e, molda-se como um barro convertido em jarra, formado e modelado de forma planejada, em processo de transformação. Acreditamos que, nesse movimento, o novo sujeito toma consciência da sua essência e, do projeto de homem livre, que está em constante transformação, sendo marcado pelo outro e pelo mundo. Para avançar na discussão, desejamos escrever aqui sobre as práticas do uso das TICs num contexto emancipatório, a partir das práticas de uso dos professores em suas atividades pedagógicas. Acreditamos que um bom professor é aquele que busca motivação, formação continuada e, que domine as tecnologias enquanto técnicas que estão interligadas através dos conceitos de sociedade e cultura, assim como Lévy (2010):

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria da ordem da causa) e “a” cultura (que sofreria os efeitos - pelo que pressupõe o discurso da tecnologia como impacto – mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas. (LÉVY, 2010, p. 23)

Diante de tal afirmativa, trazemos para este diálogo a importância da questão da técnica tão bem iluminada por Heidegger: “a técnica é uma das mais urgentes e importantes questões filosóficas da atualidade” (HENRIQUES, 2014, p. 12). No contexto de sociedade digital descrito por Lévy em seus textos, vivemos e estamos em momento de questionar a técnica e seus usos no que se refere a sociedade da

informação. Henriques (2014) nos alerta sobre os perigos da sociedade digital, do homem sem alma e, com o coração de máquina.

Se vivemos em uma época caracterizada historicamente como “era tecnológica”, isso significa que a tecnologia constitui o fundamento de nossas compreensões da realidade, ela é o horizonte a partir do qual o homem contemporâneo se relaciona com o mundo e com os outros homens. Sendo o fundamento, o horizonte de nossas compreensões, a tecnologia propõe não só solucionar todos os problemas atuais, mas aperfeiçoar a natureza, corrigindo os seus defeitos. O perigo do monocórdio tecnológico de nossa época é a geração de um homem sem espírito, com o coração máquina. (HENRIQUES, 2014, p. 13)

Neste mesmo sentido, Freire já nos apresentava a problemática de ser menos, que é o contrário de ser mais. Este, o ser mais, é o projeto de vida e potência pela existência e experiência do homem em transcender à vida em liberdade e, projeto de homem que busque sua vocação ontológica. A sociedade transformou-se e, com isso, exige dos professores a utilização das tecnologias no contexto educacional. Dessa forma, temos a dimensão que seu uso deve ser realizado por professores capacitados e, ambientados com as ferramentas. Que utilizem as TICs como instrumentalização dos conhecimentos e, também, das suas atividades docentes. De acordo com Rosini (2007, p. 74):

É importante deixar claro que a educação se faz com e para pessoas. Por trás de um software inteligente, de um impresso instigante, de uma página multimídia bem montada e de um vídeo motivador, existe a competência e a criatividade de educadores e de outros profissionais comprometidos com a qualidade da educação.

Desde a adoção e implantação das TICs nas escolas, muito revolucionou-se no que tange às práticas docentes de inclusão. Porém, ainda se faz necessário grande esforço no sentido de formar os professores ao uso das tecnologias, destacando-as como potencializadoras aos novos meios de aprendizagem dos alunos. Ainda neste sentido, compreendemos que as TICs fazem parte de nosso contexto sócio-histórico-cultural e, permeiam as relações, sejam elas afetivas ou de trabalho. Além disso, compreendemos também que, na ação formativa, o professor levará tempo para se adequar a esta competência que se faz requerida na atualidade e, como sujeito em formação (Freire, 2015), vai se constituindo no decorrer do tempo de sua prática profissional. A essa ideia, Tardif (2002) reitera:

afirmamos que os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira. (TARDIF, 2002, p. 102)

Neste sentido, compreendemos que a dimensão formativa acontece de acordo com as experiências vividas do professor em seu ambiente de trabalho e fora dele. A escola e, os professores, são conclamados a reconhecer o uso das ferramentas tecnológicas como caminho e alternativa. De acordo com Valente (2008, p. 2).

Atualmente há uma grande preocupação em perceber o impacto das TIC na educação, porque a evolução, não só dos meios técnicos, como a velocidade a que a informação circula, estará ligada à evolução das sociedades que com ela se confrontam. Não há forma de voltar atrás. É um comboio de alta velocidade que já está em marcha há muito, não está para vir, está a passar!

Ao assumir essa tese como referência, estamos diante do cenário que nos coloca a refletir a formação do professor em seus vários estágios, seja no âmbito inicial das licenciaturas, seja nas formações continuadas oferecidas pelas redes de ensino, ou ainda, nos cursos de pós-graduação *lato senso* e *stricto senso*:

Não são apenas as escolas, os professores e os estudantes e respectivas famílias aqueles que devem tomar como seus o tipo de desafios [...]. Referimo-nos particularmente às instituições em cuja missão se integra a formação das novas gerações de professores. Consideramos que, aos desafios da escola moderna face às aceleradas mudanças neste campo, deverá também corresponder igual esforço das instituições de formação inicial assegurando que os novos professores estão suficientemente preparados para as suas missões de ensino, incluindo uma formação científica e pedagógica sólida, moderna e atualizada. (RAMOS; ESPADEIRO, 2014 p. 7)

Ou seja, as instituições de ensino precisam responder a estas demandas da sociedade no intuito de analisar, compreender e, dar respostas quanto ao que Lévy institui como sociedade virtual e em rede. Para avançar nesta questão, podemos constatar que, a partir do conceito de Lévy, sobre espaço do saber:

que ele ainda está em construção, pois há tecnologias disponíveis para colocar os sujeitos em sinergia e efetivar de fato o espaço do saber. Entretanto, a efetivação do espaço do saber vai além dessas tecnologias, uma vez que requer mudanças nas esferas política, social e, principalmente, no plano educacional. (BEMBEM; SANTOS, 2013, p. 143)

Sendo assim, avançamos na questão da importância da formação docente no uso das tecnologias e os desafios sobre este tema. A utilização das Tics no processo

educativo, poderá ser realizada tal qual preconizado por Freire (2002, p. 68) "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". É através desta mediatização que teremos relações sujeito-sujeito e, sujeito-mundo dos professores, com a utilização das ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, com a busca pelo desenvolvimento da autonomia dos alunos e, também, os conhecimentos que estão no mundo. E para isso, esse sujeito que busca desenvolver novas capacidades e, possui o desejo de estar sintonizado ao presente e futuro:

[...] está continuamente aberto às transformações, confia na pesquisa e na reconstrução do conhecimento como uma influência positiva na prática pedagógica. Este esforço e preocupação com a aprendizagem permitem que o professor procure, organize e crie formas para desempenhar sua função, favorecendo assim o trabalho em equipe e o comprometimento com a instituição de ensino. (ROSA et al, 2010, p. 1)

A apropriação destas técnicas de ensino, dos instrumentos tecnológicos, deve ser realizada através de chamamento dos atores educacionais, pela própria escola que possui a vocação à transformação social, ao apropriar-se das tecnologias em prol do desenvolvimento de sociedade do conhecimento (GADOTTI, 2000, p. 10). Logo, formar para a autonomia e, para o pensamento crítico, com a utilização das TICs é:

é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (PERRENOUD, 2000).

Dado uma formação para a autonomia dos sujeitos, temos o desafio no que tange a exclusão social. Diante de um cenário complexo, encontraremos pela frente famílias que ainda não tem acesso aos recursos tecnológicos como DVD, televisões, computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*. Esse contexto pode ser analisado pelo viés das escolas, dadas as dimensões territoriais e investimentos realizados em tecnologias, laboratórios e salas de recursos multifuncionais. Neste sentido, não podemos generalizar e dizer que todas as escolas possuem acessos aos recursos de tecnologia, seus usos precisam ser pensados de acordo com a disponibilidade de equipamentos em cada escola.

1.3.3 Tecnologias Assistivas e Educação Especial

A Tecnologia Assistiva (TA) ainda é termo novo no Brasil, introduzido pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2006. A proposta definiu que uma gama de ferramentas, recursos e serviços podem permitir as pessoas com deficiência terem condições funcionais e cognitivas, buscando possibilidades de inclusão. Tais dispositivos servem também para que os educandos convivam melhor numa sociedade excludente, da qual nós, pesquisadores e professores, lutamos para mudar tal situação, mesmo reconhecendo que ela se dá dentro de uma sociedade de exclusão de classes. Devemos pensar numa sociedade que valorize a diversidade humana e suas diferenças, e não a exclusão a partir da diferença – é, pois, uma discursividade a favor do homem e de sua liberdade, do seu existir no mundo.

No Brasil, temos 23,9% de nossa população que apresenta algum tipo de deficiência – visual, auditiva, motora e mental ou intelectual, totalizando 45.606.048 de brasileiros, de acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Oliveira, 2012, p. 6). E ainda de acordo com Galvão Filho (2011), boa parte desse contingente de pessoas convive com as questões das desigualdades sociais, desamparo, baixa escolaridade e, tendo que lutar com os preconceitos contra as pessoas com deficiência.

Quando nos referimos aos usos destas tecnologias no contexto da educação especial, falamos que estes instrumentos são utilizados no ensejo de garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso ao currículo educacional. Se apropriando do currículo, o sujeito da educação pode buscar mais possibilidades para seu aprendizado, por exemplo, nos arranjos do prédio escolar, facilitando a acessibilidade, ou ainda, no planejamento/execução e avaliação dos programas que ensinam atividades de vida diária (AVD). O CAT foi instituído Portaria nº 142 em 16 de novembro de 2006, e definiu que a:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26)

Neste íterim, a TA buscava desenvolver ações e práticas no intuito de fornecer às pessoas com deficiência condições físicas, cognitivas, motoras e afetivas com o

objetivo de proporcionar mais qualidade de vida para estes sujeitos no seu cotidiano vivido. As definições das categorias da TA são importantes pois, a partir delas, delimitamos o escopo deste trabalho, face a grande amplitude de áreas cobertas da TA que informamos abaixo:

| | |
|--|--|
| 1 - Auxílios para a vida diária. | Materiais e produtos para auxílio em tarefas rotineiras tais como comer, cozinhar, vestir, tomar banho e executar necessidades pessoais, manutenção da casa etc. |
| 2 - CAA (CSA) Comunicação aumentativa (suplementar) e alternativa. | Recursos, eletrônicos ou não, que permitem a comunicação expressiva e receptiva das pessoas sem a fala ou com limitações da mesma. São muito utilizadas as pranchas de comunicação com os símbolos PCS ou Bliss além de vocalizadores e softwares dedicados para este fim. |
| 3 - Recursos de acessibilidade ao computador. | Equipamentos de entrada e saída (síntese de voz, Braille), auxílios alternativos de acesso (ponteiras de cabeça, de luz), teclados modificados ou alternativos, acionadores, softwares especiais (de reconhecimento de voz, etc.), que permitem as pessoas com deficiência usarem o computador. |
| 4 - Sistemas de controle de ambiente. | Sistemas eletrônicos que permitem as pessoas com limitações moto-locomotoras, controlar remotamente aparelhos eletroeletrônicos, sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores. |
| 5 - Projetos arquitetônicos para acessibilidade. | Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adaptações em banheiros entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas, facilitando a locomoção da pessoa com deficiência. |
| 6 - Órteses e próteses. | Troca ou ajuste de partes do corpo, faltantes ou de funcionamento comprometido, por membros artificiais ou outros recursos ortopédicos (talas, apoios etc.). Inclui-se os protéticos para auxiliar nos déficits ou limitações cognitivas, como os gravadores de fita magnética ou digital que funcionam como lembretes instantâneos. |

| | |
|--|---|
| 7 - Adequação Postural. | Adaptações para cadeira de rodas ou outro sistema de sentar visando o conforto e distribuição adequada da pressão na superfície da pele (almofadas especiais, assentos e encostos anatômicos), bem como posicionadores e contentores que propiciam maior estabilidade e postura adequada do corpo através do suporte e posicionamento de tronco/cabeça/membros. |
| 8 – Auxílios de mobilidade. | Cadeiras de rodas manuais e motorizadas, bases móveis, andadores, <i>scooters</i> de 3 rodas e qualquer outro veículo utilizado na melhoria da mobilidade pessoal. |
| 9 - Auxílios para cegos ou com visão subnormal. | Auxílios para grupos específicos que inclui lupas e lentes, Braille para equipamentos com síntese de voz, grandes telas de impressão, sistema de TV com aumento para leitura de documentos, publicações etc. |
| 10 - Auxílios para surdos ou com déficit auditivo. | Auxílios que inclui vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, telefones com teclado — teletipo (TTY), sistemas com alerta táctil-visual, entre outros. |
| 11 - Adaptações em veículos. | Acessórios e adaptações que possibilitam a condução do veículo, elevadores para cadeiras de rodas, camionetas modificadas e outros veículos automotores usados no transporte pessoal. |

Tabela 1 - Sartoretto e Bersch (2017)

Para o desenvolvimento do trabalho, delimitaremos como nosso foco a **categoria 3: Recursos de Acessibilidade ao Computador**. Nesse contexto, nosso intuito é descrever e analisar como são realizadas as práticas de uso do computador numa sala de recursos multifuncionais junto a um professor do atendimento educacional especializado na educação dos sujeitos PAEE, pela via da descrição compreensiva. Avançando na discussão sobre a questão da formação docente, Calheiros e Mendes (2016) discorreram sobre a formação do professor em Tecnologia Assistiva:

A necessidade de formação especializada em Tecnologia Assistiva - TA - é demanda frequente de professores de educação especial que buscam conhecimentos que possam auxiliá-los na implementação dos recursos dessa tecnologia no contexto educacional. Essa preocupação decorre do

fato de que a TA é, em muitos casos, imprescindível ao processo de inclusão escolar para grande parcela de alunos do público-alvo da educação especial. (CALHEIROS; MENDES, 2016. p. 1)

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de se pensar e discutir, de forma ampla, dois pontos elementares sobre a formação inicial e continuada dos professores. Discutir a formação docente às aulas regulares e, também, as transposições didáticas à AEE, haja vista que, tanto em uma, com em outra, são necessários os usos das tecnologias, sendo que, no caso da última, estritamente, as tecnologias assistivas. Estas, tem o intuito de garantir que os sujeitos da AEE tenham garantido acesso à educação. Nessa perspectiva, corroboramos com Givivi et al. (2016) no sentido de:

As práticas deveriam estar alicerçadas na Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar ao aluno com deficiência condições de acesso ao espaço, aos recursos pedagógicos e à comunicação. Tais condições devem respeitar as singularidades e especificidades dos sujeitos envolvidos e a acessibilidade precisa transpor os empecilhos arquitetônicos, de comunicação e de acesso ao conhecimento. (GIVIVI ET AL., 2016, p. 1)

Tendo em vista estas tecnologias e, a considerar a dialógica, se constroem novas bases de relacionamentos e aprendizagens, mediatizados através dos afetos estimulados e expressados junto aos usos pedagógicos e assistidos das redes. Com essas combinações, iremos nos co(mover) entrementes as passagens das experiências e vivências do processo de aprendizagem junto aos sujeitos da educação especial. Neste sentido, estes mecanismos, enquanto instrumentos potentes à educação especial, em parceria com os educadores da AEE, firma-se como técnica humanizante, humanizada e humanizadora. E podem ser caminhos para dar pistas e indícios de práticas diferenciadas, onde a técnica seja força motriz para o aprendizado dos alunos na SRM. Como dito anteriormente, em concordância com Masseto (2010):

As novas tecnologias exploram o uso de imagem, som e movimento simultaneamente, a máxima velocidade no atendimento às nossas demandas e o trabalho com as informações dos acontecimentos em tempo real. Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos. (MASETTO, 2010, p. 137).

Foram criados espaços, tempos e, na virtualidade das escolas e das relações, devemos pensar que estes alunos, que levam às escolas seus *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, e demais aparatos tecnológicos, vão requerer dos professores novas metodologias e práticas educacionais:

[...] será que estamos mesmo à espera de que as crianças se mantenham passivas perante os currículos pré-digeridos do ensino básico, quando já exploraram o saber contido nas autoestradas da informação de todo mundo e se abalçaram a realizar projetos complexos, procurando por si próprias o conhecimento e os conselhos de que necessitaram para os pôr em prática? (PAPERT, 1997, p. 226).

Segundo Papert (1997), estamos sendo chamados a dar estas respostas, ou seja, pensar a atividade docente pelo viés da inovação a que este tempo tem nos desafiado. Vivemos num tempo onde alunos são digitais e professores analógicos. Crianças que nascem e já estão sendo colocadas em contato com as mais diversas tecnologias desde os primeiros tempos. Enquanto professores, que tiveram outras experiências, em momento tecnológico diferente, pensam a educação com um sistema de crenças desigual. Aqui, não fazemos uma crítica aos professores. Antes, trata-se de constar a medida em que os tempos evoluem, também somos conclamados a discutir e dar respostas destas implicações no campo educacional. O grande desafio da escola é buscar meios de equacionar este choque de gerações.

Nossa compreensão é que as políticas públicas devem continuar sendo pensadas a partir da formação continuada dos professores e, acompanhamento das suas práticas ante o uso pedagógico das tecnologias. Somente assim teremos novos campos de aprendizados e de experiências dos docentes. O uso destas ferramentas, em prol das novas metodologias, visa transformar práticas anteriores em novos modelos de transposição didática às experiências de aprendizagem desses alunos.

Essas habilidades vão além da apropriação do conhecimento para lidar com todo o aparato tecnológico, requerem também uma participação reflexiva dos educadores e uma ação docente que privilegie o trabalho em grupo, integrando professores e alunos em busca do conhecimento por meio da mediação das TICs. A escola tem o desafio de garantir que os alunos sejam integrados aos diferentes meios da sociedade e isso inclui o contato com as novas tecnologias. É a educação garantida amplamente para todos. (COVRE; FERRARI, 2013, p. 167)

Refletindo sobre práticas de usos das tecnologias nas escolas, estamos de acordo com Givivi (2013), no sentido de repensar as ações pedagógicas para desenhar novos horizontes e possibilidades no campo educacional.

A ideia de uma escola que se constitua na (e pela) diversidade, que reinvente sua organização e seus modos de funcionar para que possa ser espaço de todos. A democratização do acesso aos saberes depende dessa reinvenção. (GIVIVI, 2013, p. 257).

É neste sentido que nossa compreensão remete a construção de novos modelos de escolas inclusivas, que valorizem a diversidade. Onde a inclusão não só aconteça para inserir os diferentes na escola regular, como também, em sentido de uma compreensão mais ampla: a diversidade que nos caracteriza, no sentido de que cada ser humano possui especificidades e, que estas sejam valorizadas ante as subjetividades existentes nos processos educacionais. Diante disso, cabe ao professor buscar a (re)flexão sobre o uso das ferramentas de tecnologia. Para tanto, precisa realizar movimento dialógico, com vistas a compreender como tais ferramentas tecnológicas podem potencializar o aprendizado dos alunos a partir dos profissionais da educação, que fazem uso destes instrumentos e, os humanizam a partir das suas práticas junto aos seus alunos.

A utilização destes instrumentos é inócua quanto a seus usos e propósitos, se a potência transformadora de seu uso não ter um professor que pense práticas educacionais que façam a mediação do conteúdo, a tecnologia e os sujeitos aprendentes. O professor é o agente personagem do fluxo transformador dos processos de ensino-aprendizado ao aluno, tendo o computador enquanto ferramenta que atua no sentido de meio, recurso à aprendizagem discente. Será o aluno que atribuirá significado e sentido às técnicas de ensino, tendo o computador como instrumental ao desenvolvimento das práticas inclusivas.

No desejo de compreender práticas educacionais, que façam uso de computador, pretendemos navegar pelos caminhos percorridos por uma professora especialista. Em sua jornada, fez uso das TICs nos seus fazeres-saberes. Tal uso foi direcionado aos alunos, especificamente na aplicação das ferramentas tecnológicas na sala dos recursos do AEE. Segundo Bauman (2011), vivemos o mundo rápido, em uma sociedade líquida, numa abordagem fluida das relações humanas. Assim sendo, parece que nossa percepção de tempo tenha mudado, pois vivemos, sentimos e

percebemos a vida, em sua vicissitude correndo por nossas mãos. Para avançar nesta discussão, relacionamos a ideia de Bauman (2011), com as transformações no mundo e, no aparato tecnológico que nos permite conexão a qualquer tempo, principalmente quando os usos dessas tecnologias são vivenciados na aprendizagem.

Esta era começou por se chamar a sociedade da informação, mas rapidamente se passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem. Reconheceu-se que não há conhecimento sem aprendizagem. E que a informação, sendo uma condição necessária para o conhecimento, não é condição suficiente (ALARCAO, 2003, p. 17).

Alarcão (2003), nos permite avançar nesse debate, no sentido de se repensar a forma sobre como nós aprendemos e para isto, como pensar nas estratégias, formatos e meios em que o conteúdo curricular tem sido entregue para os alunos. Na sociedade da informação, surgem novas formas de nos relacionar com as tecnologias, uma vez que as tecnologias já se fazem presente em boa parte das escolas públicas urbanas. O Comitê Gestor da Internet no Brasil (2016) destaca que:

Em relação à infraestrutura TIC nas instituições de ensino, os dados mostraram que 93% das escolas públicas de áreas urbanas possuíam algum acesso à Internet, enquanto a conexão à rede está universalizada nas escolas privadas. Na sala de aula, no entanto, o acesso à Internet estava disponível em 43% das públicas e em 72% das privadas. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2016, p. 30)

Analisando o cenário em tela, compreendemos que temos grande caminho a ser trilhado em termos de pesquisa sobre o uso da informática educacional, da formação de professores e, da utilização destas tecnologias, seja nas salas dos recursos multifuncionais do AEE, laboratório de informática ou, na sala de aula regular. Compreendemos que as (TICs) não são neutras. Assim, desejamos buscar aporte teórico entre pensadores que possam subsidiar o uso crítico destas ferramentas e, suas técnicas na educação, a partir de uma perspectiva humanizadora do seu uso e práticas docentes. A literatura aponta que ainda existem grandes desafios quanto a avaliação de eficiência e eficácia sobre as salas dos recursos. Nos posicionamos junto de Milanesi (2012), no sentido de se realizarem mais pesquisas sobre o tema e, acerca da importância deste trabalho no sentido de iluminar o caso de uma professora que utiliza o computador como tecnologia assistiva na SRM do AEE.

Assim, considerando a recenticidade dessa política, os problemas que os poucos estudos sobre o AEE nessas SRMs apontam, e, ainda, considerando o grande investimento financeiro que o país vem destinando a esses serviços, acredita-se ser importante o desenvolvimento de estudos que avaliem os limites e possibilidades desses serviços (MILANEZI, 2012, p. 60).

Portanto, reafirmamos a importância desta pesquisa em avaliar o uso de tecnologia assistiva em sala de recursos multifuncionais junto a professora especialista. Temos ciência e, consciência, que sozinhas, as Tecnologias da Informação e Comunicações não tem o poder em transformar a educação. Neste sentido, nossa aposta é o recurso humano. A aposta está nas pessoas, onde o potencial do uso destas tecnologias poderá trazer benefícios nos processos de ensino-aprendizagem. Neste ponto, permitirão aos alunos atendidos no AEE melhoria nas condições de aprendizado, de modo a buscar minimizar as limitações da deficiência.

1.3.4 Paulo Freire, as tecnologias e seu uso: para quê e para quem?

As 'pedagogias'⁵ de Paulo Freire (1921-1997) inspiram prática docentes, libertadoras e inovadoras ao redor do mundo. Seu pensamento, tem como base a proposta de humanização dos homens e, para os homens. Suas propostas partem do princípio da libertação destes, por via do diálogo crítico-problematizador, em busca da emancipação social dos oprimidos. (STRECK ET AL, 2010, p. 19). Nós, professores, somos chamados a pensar-agir nossas práticas pedagógicas no âmbito escolar, bem como a nossa postura no mundo do ofício de ser-no-mundo do magistério. Também como pesquisador, Freire se debruçou sobre investigações e produziu críticas sobre o uso destas técnicas e ferramentas. Ele se colocou contra o uso de dispositivos e técnicas, quando a utilização destas ocorre de forma esvaziada e, em desfavor aos oprimidos. Freire criticou as mídias, a televisão, os computadores, os projetores, e demais equipamentos técnicos/tecnológicos que, já em sua época, iniciou-se e popularizou-se o uso destes artefatos nas escolas. Ante o exposto, estamos próximos do que ele chamou de educação bancária, no livro da Pedagogia do Oprimido, em que o educando seria depósito e, os educadores, dariam informes

⁵ Neste sentido, destacamos os escritos de Freire com seus vários livros tais como Pedagogia da Autonomia, do Oprimido, da Indignação bem como outros e fizemos um trocadilho para dizer que ele escreveu várias pedagogias que nos auxiliaram a compor este trabalho.

ou fariam depósitos. Neste sentido, seriam os sujeitos passivos no processo de aprendizagem (FREIRE, 2014). Tais experiências colocou o teórico em estado de alerta e, nos remeteu a seguinte questão: para quê e, para quem serve, estes instrumentais utilizados na escola?

Informática na Educação significa a integração do computador no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. A informática na Educação de que estamos tratando enfatiza o fato de o professor da disciplina curricular ter conhecimentos dos potenciais educacionais do computador e ser capaz de alternar, adequadamente, atividades não informatizadas de ensino-aprendizagem e atividades que usam o computador. No entanto, a atividade de uso do computador pode ser feita tanto para continuar transmitindo a informação para o aluno e, portanto, para reforçar o processo instrucionista de ensino, quanto para criar condições para o aluno construir seu conhecimento em ambientes de aprendizagem que incorporem o uso do computador (FREIRE; VALENTE, 2001, p. 31).

Freire e Valente (2001) sinalizam a necessidade de uso da informática educativa a partir de uma proposta libertadora pelo professor, cuja tarefa é potencializar e transformar a técnica e o instrumental em fluxo de aprendizado do sujeito. O que se espera de uma ação do professor é que ele apresente práticas que permitam ao aluno um aprofundamento sobre o tema apresentado. Mostrar os caminhos de uma atividade educativa para o aluno e, a este, aproprie-se da tecnologia para refletir sobre o seu aprendizado através do uso do computador enquanto ferramenta de mediação. Nossa compreensão é que estas ferramentas possam e, devem, ser relevantes à construção do conhecimento. Também, possam incrementar o trabalho pedagógico, pois saímos da instrumentação do quadro negro com giz, à incorporação das tecnologias dentro das escolas. Ao nos posicionarmos sobre o uso das tecnologias da educação e sua potencialidade, não nos colocamos de forma ingênua, sobre o calor da emoção, da pura adoção destas ferramentas no contexto escolar. Antes, a tecnologia apresenta novas possibilidades nos saberes-fazer do professor quanto a oportunidade para incrementar suas aulas com o uso do computador, projetores, *slides*, músicas, aplicativos e demais soluções que permitem melhor compreensão aos alunos, referentes aos conceitos apresentados pelo professor.

O uso das TICs no ambiente escolar como formas de mediação pode contribuir para melhorar a aprendizagem devido a versatilidade de linguagens envolvidas. Elas podem ser usadas para integrar vários conteúdos, ensinando, revisando, corrigindo e reforçando conhecimentos, usando diferentes tipos de representações que são trabalhadas por diferentes estilos de aprendizagem e diferentes talentos. Isso porque

revestem os processos educativos com movimentos, cores, sons, emoções, relacionamentos com pessoas e dados concretos, além de permitirem que a aprendizagem se constitua por meio de outras abordagens. (CORTELAZZO, 1996, p. 57).

A utilização das tecnologias nesta seara educacional amplia-se e, seu uso poderá ser potencializado a partir da escola, no intuito em que as TICs também sejam instrumentos para uso social, ao bem-estar da coletividade.

Uma das áreas de maior prioridade da UNESCO em Comunicação e Informação (CI) é a promoção do uso de tecnologias de informação e comunicação (TICs) para o desenvolvimento econômico e social. Os avanços tecnológicos em comunicação e informação devem ser apropriados pela sociedade para facilitar a modernização da gestão do Estado, a participação nas decisões e a inclusão social. Para atingir tal fim, a UNESCO incentiva a capacitação para o uso responsável e eficiente de TICs na administração pública, na oferta de serviços públicos e na formação continuada de gestores e tomadores de decisão. (UNESCO-BRASIL, 2016).

De acordo com Breede (1987), o uso do computador na educação, numa visão Freiriana, deve acontecer em situações em que seu uso seja problematizador e, sem nos esquecer da dialogicidade e da autenticidade, ditas por Freire (2015). Deve-se fazer presente nestes usos e práticas educacionais esses elementos para que o elemento da humanização aconteça. Que a utilização do computador permita descobertas e críticas ao ordenamento das instruções programadas em um processo potencializador, onde o uso do computador na educação se faça:

Em primeiro lugar será preciso captar pelo menos o vislumbre da realidade social como totalidade, tendo o uso problemático dos computadores em educação como objeto especial. Na área da educação, a pedagogia de Freire é descrita como um trabalho libertador e problematizador. Representa uma correlação horizontal onde educadores e educandos são igualmente autorizados a fazerem perguntas e darem respostas. O traço característico desse método repousa no diálogo que representa um grande desafio inerente à própria forma de programação dos computadores. (BREEDE, 1987, s/n)

Ainda nesse sentido:

[...] os homens e as mulheres são seres programados para saber. Veja bem: programados, não determinados. É exatamente porque somos programados, somos capazes de nos pôr diante da programação e pensar sobre ela e indagar e até desviá-la. Isto é, somos capazes de interferir até na programação de que resultamos. Nesse sentido, a vocação humana é a de saber o mundo através da necessidade e do gosto de mudar o mundo. A vocação é a de saber o mundo através da linguagem que fomos capazes de

inventar socialmente. No fundo nós nos tornamos capazes de desnudar o mundo e falar do mundo e de falar o mundo. Só podemos falar o mundo porque mudamos o mundo. (FREIRE, 2001, p. 213)

Assim, só poderemos desnudar o mundo se pudermos nos voltar contra ao que nos é posto através da programação do mundo e das máquinas. Paulo Freire, sendo um existencialista-humanista, marcado pela teoria sócio-histórico-cultural, acredita num homem forjado na, e pela, história, por suas condições materiais e, por sua com(vivência) com o outro. Ele nega a ideia de homem determinado, seja pelo viés biológico ou por condições históricas. Levy (2010), elenca a mudança que nos faz pensar sobre o que é, quais seriam estes deslocamentos que nós, professores, sejamos movidos para novas possibilidades de aprender e ensinar. O autor assevera que:

isto fique claro: a sucessão da oralidade, da escrita e da informática como modos fundamentais de gestão social do conhecimento não se dá por simples substituição, mas antes por complexificação e deslocamento de centros de gravidade. (LÉVY, 2010, p.10).

E ainda sobre a complexificação, eis aí, um *entre-lugar* que deveremos explorar e nos colocar como sujeitos aprendentes para questionar nossas práticas, desvelando novos caminhos e possibilidades para desenvolver outros caminhos possíveis ao ensinar para os alunos. O *software* (programas e aplicativos), o computador (*hardware*), o professor e os alunos, funcionarão através de troca de informação e polaridade de ensino para a formação na sociedade do conhecimento. O professor, através do computador, poderá planejar atividades para o ensino dos alunos, através exercícios transdisciplinares dos jogos educativos, com diferentes graus de dificuldades, levando o aluno a construir novos conhecimentos, adaptar-se ao uso tecnológico. Através do uso do *tablet*, programas, *internet*, computador e demais ferramentas aplicadas no uso educacional, teremos a possibilidade dos alunos, em seus modos de ser explorar e desenvolver hipóteses através da máquina, como ferramenta da apropriação do saber e, com capacidade crítica atenta às mudanças e de diferentes visões de mundo em uma sociedade de conhecimento.

Valente (1995) ressalta que o aluno necessita de um mediador para esse aprendizado, que sozinho esse saber não acontece, pois não basta colocar o aluno na frente do computador. É necessária uma interação mútua de professor e aluno

nesse processo de construção de conhecimento, em que as tecnologias serão sempre meio, nunca fim. A função do professor, nesse processo de ensino-aprendizado, é vital na formação dos alunos como mediadores. Cabe a ele pensar em estratégias e técnicas de ensino, com vistas ao aprendizado dos seus alunos. Diante disso, reforçamos a crítica sobre propostas educacionais que esvaziem a atuação do professor, em especial na educação a distância, ou pacote instrucionais fechados, prontos que retiram, ou minimizam, a ação do professor na atividade pedagógica. (KENSKI, 2012).

A partir do pensamento de Freire (2014, 2015) e, ao discorrer sobre este assunto, apostamos na ideia que a educação será revolucionária e libertadora se pudermos libertar o oprimido através da dialogicidade. É mudar, mudando, em uma visão crítica do mundo, saindo de um pensamento ingênuo para o pensar crítico. A humanização da educação deve acontecer tendo o professor como protagonista deste ato de amor, de educar, sendo aquele que é o ponto de transformação como agente social-histórico e, também, ser-sendo-junto-ao-outro-no-mundo. (PINEL, 2004). Em suas escritas e experiências Freire (1992), nos coloca em contato com o que hoje se discute sobre a valorização da técnica quanto a essência do homem de ser. Sobre esta questão:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (FREIRE, 1992, p. 133).

Freire (1992) se posiciona quanto à questão que nos perguntamos no início dessa pesquisa. Para que, para quem e, com quais propósitos, utilizamos estas tecnologias? Se seu uso for para o bem do homem e da sociedade, podemos afirmar que seu uso seja transformador e potência nas relações de aprendizado. Entretanto, se a técnica não é libertadora, ela aliena, sua utilização servirá a algum propósito que não será benéfico aos oprimidos, mas sim ao opressor. Chegamos até aqui inconclusos, compreendendo que devemos caminhar mais no percurso desta pesquisa, relacionando o uso das tecnologias da informação e, comunicações a partir de Freire (1992, 2014, 2015). Em sua coletividade, essa pesquisa buscou teorias sobre como Freire, pensou o uso destas tecnologias, bem como a discussão sobre estas técnicas e ferramentas no contexto educacional.

As questões que foram trazidas apontam que as tecnologias da informação e comunicação são ferramentas e técnicas que possam ser utilizadas na educação. Entretanto, como já dito, seu uso deve ocorrer como meio, nunca fim. Ainda que esta utilização ocorra numa perspectiva em que o professor possa realizar a mediação aos conteúdos educacionais junto aos seus alunos, acreditamos que o diferencial é que as tecnologias possam transformar as práticas destes docentes, que poderá acontecer pela humanização das práticas educacionais e, também, do seu uso na educação.

Sabemos que a utilização dessas ferramentas e técnicas são construídas numa perspectiva histórico-social. Esta utilização precisa ocorrer em práticas ofertadas pelos professores junto aos alunos, práticas que permitam o melhor aprendizado dos discentes e, assim, possibilitem o desenvolvimento enquanto sujeitos autônomos e críticos, dentro de uma realidade objetiva, indo além do que aí está posto. A ciência racionalizadora não conseguiu responder às demandas do homem na modernidade. Segundo Freire (1992, 2014, 2015), é a partir de um professor que utiliza destas ferramentas, humanizando-as, junto as suas propostas educacionais, que o sentido da educação e do educar encontra seu fim na modernidade.

1.3.5 A Formação do Professor Especialista em Educação Especial

A formação do professor em educação especial, na atualidade, ainda é tema bastante caro e demanda debate. Pesquisadores tais como Pletsch (2009), Victor, Vieira e Jesus (2017), Jesus, Sá (2013), constituem grupos de pesquisa em rede pelo Brasil para discutir os avanços e práticas da educação especial, com o intuito de buscar indícios de práticas, formação e desafios sobre o tema. Objetivam o inédito-viável⁶ para o desenvolvimento da educação especial numa perspectiva inclusiva.

Esse – “inédito-viável” é, pois, em última instância, algo que o sonho utópico sabe que existe mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um – “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, ANA MARIA FREIRE, in FREIRE, 1992, p. 206).

⁶ O termo inédito-viável é descrito e relatado por Ana Maria Araújo Freire em uma grande e explicativa nota no livro: *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*.

Estamos diante de grande desafio: a promoção da inclusão nas escolas em todo nosso território. Dada a especificidade da atividade da educação, acreditamos que o inédito-viável possa ser caminho a ser trilhado para avançar no sonho utópico para se desenvolver escolas inclusivas através dos movimentos transformadores e, que este sonho seja desenvolvido pela coletividade. A formação docente do professor da educação especial, numa perspectiva epistemológica, está relacionada sobre como este docente relaciona seus conhecimentos e práticas educativas no processo de aprendizagem dos alunos incluídos na educação comum. Neste sentido, compreendemos que o processo de inclusão:

depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais. (MITLER, 2003, p. 20)

Estamos de acordo com Mitler (2003) neste sentido de considerar e, realizar, a educação inclusiva como propósito maior para pensar a inclusão enquanto processo gradativo e, integrando os vários atores envolvidos nesta ação. Ainda neste sentido: “o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas”, (FREIRE, 2006, p. 98). De acordo com esta assertiva, é através do professor-pesquisador que analisa, critica e transforma o que aí está posto. Nesse cenário de ser um agente transformador da realidade social, do contexto que esteja inserido, no intuito de buscar a prática da liberdade. Como trouxemos a questão do professor-pesquisador a partir de Freire, seguimos nesta direção em que:

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se percebe e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2002a, p. 32).

Seguir nesta caminhada, é pensar que a prática docente não se realiza somente em sala de aula, ou nos momentos de planejamento e outras atividades. Mas, tendo uma dimensão mais ampliada acerca da profissão docente. Constituir-se

pesquisador nas suas práticas é ampliar o espectro das suas ações, da forma de atuação em momento de refletir sobre a *práxis*, enquanto agente que forma em constituição mediada junto ao outro. Neste interim, fazemos uma ponte sobre a formação docente do professor, com a legislação vigente, para que possamos negociar o que está previsto na lei e, a correlação entre as práticas dos professores na escola. O Brasil, após vários anos e lutas, promoveu debates e discussões à produção de legislação sobre a educação especial e inclusiva. Estas, marcaram nossa sociedade, sejam através de lutas históricas ou subjetivações nos sujeitos públicos alvos da educação especial, bem como nos atores envolvidos no processo educacional. Diante disso, conforme Drago (2014, p. 96):

Pensar a inclusão na educação infantil é lutar duas vezes: uma pelo direito da criança pequena à educação de qualidade que a veja como sujeito produtor de história, cultura e conhecimento e outro por acreditar que a criança pequena com algum tipo de comprometimento físico, mental ou sensorial tem capacidade de aprendizagem e também é sujeito social que possui, produz e reproduz cultura, conhecimento e história.

Através do que nos diz Drago (2014) e, relacionando o marco legal da educação especial, estamos diante de tensões sobre o que poderíamos chamar de realidade ou, cenário atual. É através das leis discutidas entre os entes governamentais, os pesquisadores, os professores e, a escola, que vamos garantir os direitos sociais daqueles que nomeamos como incluídos. Destarte, avançamos nesta discussão, refletindo sobre os principais marcos da legislação sobre a educação especial numa perspectiva inclusiva e, suas interfaces sobre a formação do professor. Iniciamos esta discussão reafirmando a importância da formação deste professor.

O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula. (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016, p. 528)

Neste sentido, concordamos com Tavares; Santos; Freitas (2016), no que afirma sobre a importância da formação dos professores, pois ele irá realizar a mediação pedagógica dos conteúdos junto aos sujeitos da educação por ele atendido, bem como garantir o acesso à educação a estes. Sobre o tema em voga, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu que os

sistemas de ensinos deverão garantir a: “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5). Já na RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 o MEC que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura. Também, definiu Diretrizes para a formação continuada nas diferentes instituições de ensino superior no país. Essa normativa estabeleceu prazo de dois anos, a partir de sua publicação, para que as instituições fizessem alterações nos referidos documentos: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e, Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Dourado (2015, p. 304) ressalta que “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos.” A produção desta legislação é resultado de ampla discussão dos vários agentes envolvidos e, interessados, nesta temática. Ainda produz impactos em nível de gestão, operacionalização, bem como nas práticas docentes dentro de escola. Seria interessante, para trabalhos futuros, analisar o impacto destas leis e, as relações de subjetividades produzidas junto aos docentes, para compreender como ocorrem os processos formativos e, as experiências de professores a partir das legislações através dos processos de tradução, compreensão e, aplicação das leis na esfera social e educacional.

Retomamos aqui as discussões sobre a formação do professor em educação especial, como tema que perpassa a construção deste texto, uma vez que estamos interessados na formação dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais. Neste sentido o artigo 59 da LDBN (BRASIL, 1996) afirma que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] 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 (BRASIL, 1996, p. 1)

Neste mesmo sentido, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 afirma que:

Para atuar na Educação Especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 17).

Diante do exposto, ressaltamos que estas políticas são direcionadas aos professores que atuem no AEE, ou ainda, nas salas de recursos multifuncionais, espaços estes destinados ao atendimento dos sujeitos público alvo da educação especial.

2 VISITANDO PRODUÇÕES SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, investigamos produções científicas que possam direcionar nossos esforços sobre o tema da pesquisa. Nos debruçamos sobre dissertações e teses⁷ produzidas, que tenham relação com nossa temática de estudo, no sentido de mapear os conhecimentos já produzidos, bem como, servir de aprofundamento de estudo no decorrer desta pesquisa. Seguir nesta direção é descobrir que tipos de pesquisas já foram realizadas e sua relação com o trabalho proposto aqui nesta dissertação.

2.1 Seguindo Caminhada de Outros Pesquisadores

Avançando na pesquisa, a busca de trabalhos por outros pesquisadores brasileiros permitiu encontrar caminhos similares, ou que tangenciam a proposta desta dissertação. Este movimento permite sentir que estamos trabalhando num coletivo, no que diz respeito aos conhecimentos sobre tecnologias assistivas. Pelas leituras realizadas, concluímos que é necessário avançar em pesquisas múltiplas sobre esta temática para a melhoria na aprendizagem e, para o desenvolvimento das pessoas com deficiências. Para a realização desta pesquisa foi utilizada a base de dados Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que disponibiliza informações através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trata-se de ferramenta que tem objetivo de integrar as teses e dissertações produzidas no Brasil, disponibilizando textos na íntegra, como o intuito de ser solução agregadora das produções científicas.

No IBICT, foi utilizado o descritor “tecnologia assistiva” no período de dezembro de 2016 a janeiro de 2017. Foram localizados duzentos e sessenta (260) trabalhos relacionados ao descritor pesquisado. Após o sistema trazer o conjunto das teses e dissertações filtrados na pesquisa, foi realizado novo refinamento na tentativa de

⁷ Fiz a opção de trabalhar somente com dissertações e teses por questões de tempo e logística desta pesquisa quanto a sua proposta de duração e prazos para encerramento deste relatório de pesquisa. Temos ciência que seria importante utilizar outras bases científicas ou ainda repositórios de revistas que tratam do assunto proposto nesta dissertação. Como dito anteriormente, a escolha se deu por prazos para finalizar a produção do trabalho. No futuro, poderemos retomar esta questão e produzir artigo sobre o estado da arte do tema pesquisado.

buscar os trabalhos que mais se aproximam do tema dessa pesquisa. Após a primeira análise, foram selecionados quarenta e oito (48) trabalhos. No intuito de melhorar e ter quantidade de trabalhos possíveis de serem analisados e selecionados a compor esta dissertação, foi realizado um terceiro refinamento. Chegamos a quantidade final de dezesseis trabalhos, sendo 6 teses e, 10 dissertações. A partir daqui, passamos a analisar a perspectiva de cada autor, sobre suas produções, sem deixar de lado o foco: **descrever e analisar como as práticas de uso do computador numa sala de recursos multifuncionais são desenvolvidas junto a um professor do atendimento educacional especializado na educação dos sujeitos PAEE.**

Para este diálogo, trago a dissertação de Luna (2016) que em sua tese: "Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): uma política pública em ação no sudoeste baiano", buscou em sua pesquisa:

Avaliar o processo de implementação da política pública das SRM do município de Jequié/BA. Com foco nos seguintes objetivos específicos: Observar nas SRM as condições físicas, materiais pedagógicos e recursos de Tecnologia Assistiva; analisar o processo de organização do trabalho da SRM; Verificar a formação inicial e continuada dos professores especialistas que atuam na SRM e Identificar as relações estabelecidas entre os professores especialistas das SRM e os professores da classe comum (LUNA, 2016, p. 8).

Para a realização deste trabalho, utilizou o estudo de caso como metodologia investigativa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou questionário semiestruturado, junto a uma gestora educacional de educação especial, bem como professoras das SRM da cidade de Jequié. E ainda, técnica de grupo focal para entrevistas no coletivo com as professoras especialistas. Como resultado do trabalho, ficou evidenciado alguns problemas e desafios no que tange a eficiência e eficácia do trabalho nas SRM, tais como: a necessidade de ter formações continuadas mais aprofundadas, uma vez que boa parte das professoras já tinham realizado especializações *latu sensu* em áreas relacionadas a Educação Especial/Inclusiva. Também foi relatado a necessidade de aprimorar o diálogo e, as práticas do trabalho colaborativo entre a professoras especialista e, o professor regente, visando melhorar as atividades junto aos sujeitos PAEE. Averiguou-se, por fim, a necessidade de melhorias entre as atividades escolares e, os serviços de saúde para o atendimento na globalidade das demandas destas crianças. Sobre o

uso da TA, verificou-se que as estruturas físicas e materiais atendem a necessidade do município. Entretanto, a utilização destes instrumentais ainda é pequena face aos alunos atendidos nos espaços serem deficientes intelectuais e que segundo, a autora, ancorada em Galvão Filho: “não existe uma TA específica para esta população, o que existe são materiais pedagógicos que podem ser trabalhado [Sic] com qualquer aluno (LUNA, 2016, p. 188).

Avançando na discussão, apresentamos o trabalho intitulado: “Tecnologia Assistiva e Práticas de Letramento no Atendimento Educacional Especializado”, de Borges (2015). Que apresenta estudo sobre a problematização das práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), referente ao uso de Tecnologia Assistiva (TA) em município do estado de Goiás. O trabalho buscou compreender quais as concepções práticas dos professores enquanto utilizadores das TA acerca das habilidades de leitura e, escrita. Esse estudo foi realizado numa sociedade letrada de alunos com deficiência em *lócus* da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como em Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Ficou evidenciado a importância referente a aquisição das práticas de leitura e escrita com foco no letramento dos sujeitos da educação especial, utilizando a TA como instrumental tecnológico, buscando a autonomia e desenvolvimento social dos alunos. Entretanto, a autora nos remete a crítica de uma inclusão excludente e, anuncia que os professores envolvidos na pesquisa não tinham bem caracterizados os conceitos relacionados a TA no desenvolvimento da autonomia destes alunos. A autora apontou no trabalho que, o que tem acontecido nas escolas é uma inclusão excludente, uma vez que o acesso a este currículo não é inteligível a estes alunos, face a deficiência. Nesse sentido, Borges (2015) afirma que:

Assim, percebemos que, em relação à implementação da TA na promoção do acesso às práticas de leitura e escrita, a atual configuração dos serviços da educação especial, na oferta do AEE, não se mostrou eficiente por meio desta pesquisa. E este resultado foi delineado ao longo da pesquisa em detrimento de diversos aspectos que demonstraram: ausência de articulação entre educação especial e ensino regular; falta de compreensão acerca da área de conhecimento da TA; escassez de práticas que envolviam a TA para fornecer o acesso ao conhecimento escolar, aqui com um recorte no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita; quando desenvolvidas atividade com o auxílio da TA, geralmente eram destinadas às AVD's⁸; e ineficiência dos parâmetros legais quanto à formação dos professores para atender à diversidade dos alunos matriculados no AEE. (BORGES, 2015, p. 174)

⁸ Atividades da vida diária (AVD) são tarefas pessoais de autocuidado.

Ou seja, existem grandes desafios a serem vencidos para uma educação inclusiva que compreenda e realize educação especial na escola comum, que atenda a diversidade e, em especial, sujeitos PAEE. Queiroz (2015) em sua dissertação de mestrado: "Tecnologia Assistiva e Perfil Funcional dos Alunos com Deficiência Física nas Salas de Recursos Multifuncionais", conforme registra o título, buscou analisar a disponibilidade dos recursos de TA aos alunos com deficiência física em escolas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental da rede regular de ensino. O lugar escolhido para a realização da pesquisa foi uma cidade de médio porte do interior paulista. Foram utilizados dois instrumentos padronizados para coleta de dados: School Function Assessment (SFA)⁹ e o questionário: Tecnologia Assistiva para Educação II (TAE II)¹⁰ e, ainda, entrevista semiestruturada. Conforme elencado por Queiroz (2015), a utilização da TA nas salas de recursos para alunos com deficiência física:

Ao analisar a TA disponível nas salas de recursos multifuncionais para atendimento aos alunos com deficiência física podemos concluir que, se for levado em consideração somente os materiais pedagógicos, equipamentos e mobiliários que constam no "kit do MEC para a sala de recursos" identificou-se que atende somente parcialmente os alunos com deficiência física, acompanhados pelo Atendimento Educacional Especializado, pois o tipo de mobiliário, estrutura de alguns materiais didático-pedagógicos (como espessura e tamanho) e equipamentos, não facilitam seu uso e manipulação pelos alunos com sérios comprometimentos motores (QUEIROZ, 2015, p. 99).

Foi constatado que o professor, em sua prática e inventividade, produz materiais alternativos para serem utilizados na sala de recursos multifuncionais. Mas nem sempre estes professores possuem acesso aos materiais necessários para produzir estes recursos de baixa tecnologia. Faltam conhecimentos para atingir objetivos de aprendizado pela tamanha diversidade de casos atendidos na escola. Outro ponto levantado por Queiroz (2015) foi acerca da formação dos professores do atendimento educacional especializado para atender todos os tipos de deficiência. Ficou evidenciado a necessidade de ações para formação dos professores, bem como a necessidade de atuação numa perspectiva em rede, à realização das trocas de experiência, para garantir a efetividade de sua ação pedagógica dos alunos com deficiência física. Neste sentido, a proposta das salas de recursos multifuncionais

⁹ Instrumento de coleta de dados desenvolvido por Coster et al. (1998), "a escala School Function Assessment (SFA) que fornece informações sobre as capacidades e limitações funcionais do aluno no ambiente escolar nas áreas de participação, auxílio no desempenho de tarefas e desempenho de atividades". (QUEIROZ, 2015, p. 32)

¹⁰ Instrumento de coleta de dados desenvolvido por Manzini (2013) para mapear recursos utilizados nas SRM

implantadas a partir de 2008 não atendem, em plenitude, todas as caracterizações dos tipos de deficiência. A política pública pensada em formato de serviço padrão, não conseguiu atender às demandas dos sujeitos da educação especial, sendo necessário um diálogo ampliado entre os agentes que atuam na educação especial. Também, é necessário levantamento junto aos professores do AEE para que seja possível pensar em salas de recursos, ou ainda, outros espaços que possam abarcar maior amplitude deste instrumental para auxiliar no desenvolvimento pleno dos alunos atendidos nestes espaços.

Trazemos para esta discussão a tese de doutorado de Caldas (2015), que realizou a pesquisa intitulada 'Tecnologia Assistiva e Computacional: Contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e Desafios na Formação de Professores'. O autor analisou o uso do computador como TA no atendimento educacional especializado - AEE. Esse estudo foi efetuado junto a professores a partir da pesquisa nacional do Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp), envolvendo também o grupo Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo, cujo tema foi sobre a formação de professores no uso da tecnologia computacional no processo de mediação da aprendizagem. Foi utilizado como metodologia a pesquisa-ação, empregados instrumentos de coleta e, produção de dados a partir de grupo focal, questionário e entrevista semiestruturada. Segundo Caldas (2015), ao analisar os resultados da pesquisa concluiu-se que:

Após essas análises, concluímos que poucos professores que atuam nas SRM tiveram uma formação que possibilitasse a aplicação das tecnologias computacionais em sua mediação pedagógica, aliando teoria e prática, com momentos de formação que privilegiassem os momentos presenciais e em laboratórios, onde possam interagir com os computadores e suas ferramentas simbólicas. Sem essa familiaridade com os recursos computacionais, os professores acabam sentindo-se inseguros para utilizá-los, deixando de potencializar, pela via desses recursos, os processos de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência. Faz-se necessário um investimento nesse tipo de formação e, mais do que isso, que se viabilize para os professores que atuam ou que pretendem atuar nas SRM. A partir de uma formação apropriada é possível fazer com que os professores utilizem os recursos computacionais como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem de seus alunos. (CALDAS, 2015, p. 11)

A tese de Caldas (2015) aproxima-se bastante com o objetivo desta produção, no sentido de conhecer práticas pedagógicas referentes ao uso do computador e, como ocorre a formação do professor do AEE na SRM. Em sua investigação, foi realizada pesquisa-formação, que teve como proposta realizar formação continuada em

serviço para os integrantes do OEEESP¹¹ sobre a temática de TA. Conforme já elencado por Galvão Filho (2011) o uso da TA assistiva ainda é desafio quanto a apropriação destes conhecimentos por estes professores. Entretanto, quando este professor se apropria destas ferramentas, é possível realizar um trabalho de qualidade e, que possibilite o desenvolvimento das capacidades cognitivas destes alunos que são atendidos nas salas de recursos. Concluímos que a potência acerca do uso dos instrumentos computacionais está ligada a uma formação adequada, sólida e, que crie o sentido de autonomia a estes professores junto aos seus alunos.

Reis (2014), em sua dissertação de mestrado com título: "Tecnologia Assistiva na Perspectiva das Professoras de Atendimento Educacional Especializado no Sudeste Goiano", buscou compreender como a TA tem sido utilizada pelos professores do atendimento educacional especializado junto aos alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais. Para o desenvolvimento do trabalho, foi utilizado metodologia participativa junto as treze professoras do sexo feminino, na rede de ensino municipal. Sua pesquisa ainda teve objetivos secundários tais como:

[...] a) analisar a compreensão que as professoras de atendimento educacional especializado possuem sobre Tecnologia Assistiva; b) identificar os diferentes critérios utilizados pelas professoras no processo de implementação do recurso de Tecnologia Assistiva nas atividades pedagógicas, no que diz respeito à identificação da necessidade apresentada pelo aluno, seleção do recurso, avaliação quanto ao uso pelo aluno e acompanhamento do mesmo; c) verificar os limites e necessidades relacionados ao uso de Tecnologia Assistiva que as professoras apontam em suas ações pedagógicas. (REIS, 2014, p. 09)

Como resultado do trabalho de Reis (2014), foi apontado pelo pesquisador e, evidenciado por outros pesquisadores neste referencial, a necessidade de formação docente para o uso das TA no contexto da educação especial. A condição de não conhecer a TA e, suas aplicações, não permitem que estes professores desenvolvam práticas educacionais, negando a garantia de escolarização dos sujeitos PAEE. Também ficou evidenciado que faltam espaços físicos para a realização do atendimento educacional especializado, o que limita a ação pedagógica afirmativa junto a estes sujeitos.

Almeida (2014) em sua pesquisa de dissertação de mestrado: "Educação Inclusiva: Um Olhar sobre a Formação de Professores para o uso das Tecnologias nas Salas de Recursos Multifuncionais de Escolas Públicas Estaduais de Campos Belos –

¹¹ Observatório Estadual de Educação Especial do Espírito Santo

Goiás", buscou conhecer a realidade da formação dos professores quanto ao uso das tecnologias da informação e, comunicação no processo de ensino-aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais. Para a realização desta pesquisa, utilizou-se como metodologia o estudo de caso com sete profissionais de rede de ensino, sendo: "uma coordenadora pedagógica, duas professoras de SRM, duas coordenadoras pedagógicas e duas gestoras escolares." (Almeida, 2014, p. 58). Para Almeida (2014):

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de uma reorganização nas ações de formação de professores, principalmente no que tange ao uso dos recursos tecnológicos, como, por exemplo, a Tecnologia Assistiva, para melhor favorecer a efetiva inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (Almeida, 2014, p. 6).

Na análise desta produção, constatamos a necessidade de formação com dois focos: uso da informática básica passando pelo uso das tecnologias educacionais e; uso da tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado. Ainda, para compreender o impacto destas formações nas práticas pedagógicas destas professoras:

Constatou-se que as duas professoras das SRMs pesquisadas possuem formação inicial e especialização na área de inclusão, porém, os cursos específicos para usar as TIC somente uma tem, o de Tecnologia Assistiva, que segundo estas professoras foram feitos por iniciativa própria, principalmente porque a SEE, ainda não havia ofertado cursos para o uso das TIC. Na investigação constatou-se que a professora que possui cursos de formação continuada na área de Tecnologia Assistiva desenvolveu uma dinâmica diferenciada de atendimento, com qualidade e atendendo às necessidades educacionais dos alunos, que por sua vez atende às exigências da proposta do Atendimento Educacional Especializado. (ALMEIDA, 2014, p. 98).

Constatamos e concordamos com Almeida (2014) no que toca que, um professor que tenha realizado formação de qualidade no uso da tecnologia assistiva, aliado ao desejo de realizar a inclusão dos sujeitos com deficiência, poderá desenvolver práticas diferenciadas nas salas de recursos.

No diálogo com o trabalho de mestrado de Rodrigues (2013), "Avaliação da Tecnologia Assistiva na Sala de Recursos Multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza – Ceará", a pesquisadora buscou compreender o uso da TA nas salas de recursos no município e, como estas tecnologias auxiliam os alunos com deficiência ao aprendizado. Para realizar os objetivos propostos, foi utilizada abordagem quali-quantitativa. Foi feito estudo de caso em três escolas do Município de Fortaleza

- CE. Ainda, foi utilizado questionário com perguntas abertas e fechadas. Como resultado da pesquisa de Rodrigues (2013):

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a Tecnologia Assistiva possui a competência de oferecer serviços, recursos e estratégias para atender as especificidades dos alunos com deficiência, transformando significativamente o contexto escolar, favorecer efetivamente a inclusão, se utilizada de forma adequada à necessidade desse aluno. Ressalta-se que a TA utilizada de forma isolada não é garantia para que o processo de aprendizagem do aluno aconteça em sua plenitude. (RODRIGUES, 2013, p. 8)

Ficaram evidenciados outros itens como a avaliação da aprendizagem dos alunos, a necessidade de um diagnóstico inicial antes da aplicação da TA com alunos com deficiência e, a formação inicial e continuada dos vários cursos que possam fazer interfaces com a educação especial e desenvolvimento de TA.

Dessa maneira, avaliar a TA é um dos tópicos mais importantes para rever a organização pedagógica do AEE, direcionar ações que possam estabelecer um trabalho colaborativo com diferentes sujeitos e com fundamento nas diretrizes propostas na Educação Especial". (RODRIGUES, 2013, p. 84).

Desta forma, este trabalho contribuiu para analisar as práticas de TA nas escolas de Fortaleza – CE para que estas sejam disseminadas para outras escolas numa perspectiva de atuação em rede de aprendizado dos professores e demais profissionais que atuam com a temática da TA.

Já na tese de doutorado de Malaquias (2012), foi desenvolvido o aplicativo (software) *VirtualMat*, que é solução de realidade virtual e, caracterizado como TA, para serem utilizados junto aos alunos com deficiência intelectual para trabalhar os conceitos de operações lógico-matemáticos. O software tem como objetivos trabalhar com os alunos conceitos fundamentais de Matemática. Foi analisado por professores da área de educação especial e, posto enquanto locus de trabalho duas escolas na zona urbana de Uberlândia - MG. A metodologia utilizada para realizar este trabalho foi quantitativa e qualitativa. O pesquisador utilizou método de pré-teste, teste e pós teste, com o uso de questionários para avaliar conhecimento dos alunos para medir aprendizado através do uso do *software* em Realidade Virtual *VirtualMat*. De acordo com Malaquias (2012):

Os resultados indicaram que o *VirtualMat* contribuiu significativamente para que os alunos com deficiência intelectual apreendessem conceitos e habilidades que ainda não tinham sido apreendidos por eles na forma convencional, apontando indícios de que a Realidade Virtual, quando

utilizada como Tecnologia Assistiva, tem um impacto positivo no processo de ensino/aprendizagem desses alunos. (MALAQUIAS, 2012, p. 6)

Neste sentido, com os resultados apresentados, verificou-se que o uso das TA, com Realidade Virtual, pode auxiliar os alunos com deficiência intelectual no aprendizado dos conceitos de matemática, utilizando um jogo de computador para potencializar o aprendizado destes sujeitos. Na tese de doutorado de Hummel (2012): "Formação de Professores de Salas de Recursos Multifuncionais para o uso da Tecnologia Assistiva", teve como objetivo o planejamento, desenvolvimento e avaliação, de formação dos professores no uso da TA. Buscou-se identificar quais recursos tecnológicos se fazem presentes nas salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Londrina - PR. Para a realização desta pesquisa, foi utilizada como metodologia a pesquisa de intervenção e a pesquisa colaborativa. Segundo Hummel (2012) a tese buscou contemplar 5 estudos sendo:

Os estudos 1, 2, 3 consistiram em diagnósticos, e participaram 43 professoras. O Estudo 1 identificou os recursos tecnológicos presentes nas SRMs. O Estudo 2 identificou os conhecimentos dos professores que atendem alunos com deficiência nas SRMs, a respeito da utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta de apoio pedagógico. O Estudo 3 identificou, por meio de auto avaliação, o domínio de recursos de tecnologia assistiva. Para realização dos estudos 1, 2 e 3, utilizou-se questionário para coleta de informações; os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. O Estudo 4 visou planejar e desenvolver um curso de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no AEE em SRMs. Participaram deste estudo 43 professoras. Foram utilizados pré-teste e pós-teste para aferir os conhecimentos e a compreensão dos conteúdos abordados em cada aula. Os dados foram apresentados por meio de tabelas com escores e gráficos analisados quantitativa e qualitativamente. O Estudo 5 teve como objetivo avaliar os resultados do curso de formação. Neste estudo participaram 10 professoras; utilizou-se do método observacional e ficha de registro.

Como resultado desta tese:

no Estudo 1, que somente alguns recursos de TA estão disponíveis nas SRMs; no Estudo 2, que há o desconhecimento das professoras quanto à utilização dos recursos; no Estudo 3, pouco domínio quanto às noções básicas de informática; no Estudo 4, que o curso de formação foi significativo; no entanto, faz-se necessária a permanência da formação, principalmente no local de trabalho; no Estudo 5, que a rede de apoio colaborativa, no local de trabalho, é imprescindível para a formação do professor, é na ação da prática pedagógica que as incertezas surgem quanto à melhor forma de atendimento educacional do aluno.

As pesquisas de Hummel (2012) e Verussa (2009) afirmam o baixo conhecimento dos recursos de TA e, sua potência de uso na sala de recursos multifuncionais.

Destacou a importância da rede de apoio colaborativa, bem como elencou que a ação da prática pedagógica é o momento em que podem surgir dúvidas sobre a prática do educador ao lidar com os sujeitos da educação especial.

A tese de Martins (2012), "A Seara das Práticas Pedagógicas Inclusivas com Tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais", buscou-se investigar o uso das tecnologias presentes nas salas de recursos e seus usos numa perspectiva inclusiva nas práticas dos professores atuantes no AEE. Para realizar este trabalho foi empregada a metodologia estudo de casos múltiplos, com 7 professoras que atuam no AEE da rede municipal de ensino de Bagé-RS. De acordo com (Martins, 2012, p. 244):

os resultados do estudo evidenciam que as salas de recursos multifuncionais das escolas investigadas possuem recursos de Tecnologia Assistiva e tecnologias da comunicação e da informação, que possibilitam que as professoras alterem, criem e recriem suas práticas.

Concordamos com Martins (2012), que explica que as tecnologias sustentam as práticas pedagógicas destas professoras, quando utilizados com o propósito educacional que transforma os fluxos de aprendizados dos alunos com deficiência, quando são operadas por professoras que utilizam as tecnologias de forma inventiva. Entendemos que estas professoras saem de um lugar comum, em que os relatos das pesquisas evidenciam que se faz necessário formar professores no uso das tecnologias. No caso da rede municipal de ensino de Bagé - RS, evidenciou-se que as tecnologias podem ajudar alunos com deficiência quando professoras se aplicam a utilizar estas ferramentas e tendo seus modos:

Estas situações, conjugadas à postura curiosa, aberta, esperançosa, inquieta, generosa, colaborativa, dialógica e amorosa das professoras, possibilitam que elas realizem práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias, instigando a escola como um todo a inserir-se na luta a favor da inclusão. (MARTINS, 2012, p. 10).

Ainda, observou-se que:

No planejamento das práticas pedagógicas inclusivas que desenvolvem, as professoras definem os recursos que utilizarão tendo por referência, os objetivos definidos para esta prática e as necessidades educacionais especiais dos seus alunos. Desta forma, elas usam tanto tecnologias sofisticadas como softwares, quanto recursos simples como folhas de ofício ou mesmo materiais confeccionados por elas próprias, pois os reconhecem como ferramentas que facilitam o seu trabalho pedagógico. (MARTINS, 2012, p. 244)

Portanto, temos neste trabalho de Martins (2012) uma descrição de práticas do uso do computador e, da TA. São práticas inclusivas e que desenvolvem a autonomia dos sujeitos PAEE. Trata-se de prática libertadora através da qual a humanização é feita mediante ferramentas técnicas. O trabalho docente é enriquecido quando se aplicam estas tecnologias nas salas de recursos. Para tanto, é necessário que haja o interesse associado com as adequadas técnicas pedagógicas, que aqui colocamos como diferenciadas nas salas de recursos.

No trabalho de dissertação de mestrado de Martins (2011): "Design de Recursos e Estratégias em Tecnologia Assistiva para Acessibilidade ao Computador e à Comunicação Alternativa", buscou-se estabelecer um protocolo, a partir de metodologia para avaliar a acessibilidade ao uso do computador e, à comunicação alternativa, junto a quatro alunos com deficiência física (paralisia cerebral) da rede municipal de educação de Florianópolis - SC. Para o desenvolvimento desta pesquisa, a metodologia utilizada foi a pesquisa-ação com os professores do atendimento educacional especializado.

Os alunos que participaram dessa pesquisa apresentam a necessidade de utilizar ferramentas de tecnologia assistiva que transpõem as barreiras para comunicação e aprendizagem. No ciclo desta pesquisa, com a participação dos professores do atendimento educacional especializado, foram identificados recursos e estratégias que favorecem o desenvolvimento das competências para a participação desses alunos contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem. A etapa de identificação de habilidades e de experimentação de recursos foi realizada e os resultados apresentados apontam caminhos possíveis para a implementação das práticas e da aplicação da tecnologia assistiva no contexto escolar e social dos sujeitos da pesquisa. (MARTINS, 2011, p. 207)

O resultado do trabalho, culminou com o desenvolvimento de um *Design de Serviço* de TA, onde o foco foi analisar as práticas e, os usos deste instrumental com sujeitos com deficiência física (paralisia cerebral). Realizou-se modelagem com fluxos de ações e, também, uma série de itens de verificação à implantação de serviço de TA que pôde ajudar outros processos quando da implantação em diferentes escolas. Como resultado, a dissertação apresenta síntese dos recursos e estratégias para os casos analisados no trabalho. Pode-se subsidiar a prática dos professores atuantes no AEE, bem como, aos professores regentes ao utilizar a TA, como apoio no processo de ensino aprendizagem de alunos com deficiência física (paralisia cerebral).

A dissertação de mestrado de Emer (2011): "Inclusão Escolar: Formação Docente para o uso das TICs Aplicada como Tecnologia Assistiva na Sala de Recurso Multifuncional e Sala de Aula", teve como foco investigar e analisar a percepção dos professores acerca do processo de inclusão dos alunos com deficiência, utilizando-se as salas de recursos e, TA, como instrumentos técnicos que auxiliem professores da educação especial na inclusão sócio digital destes sujeitos na sociedade através da escola. O trabalho realizado contou como metodologia pesquisa de campo, buscando elucidar a relação das salas de recursos multifuncionais e, as TA, com vistas a inclusão destes sujeitos na escola. Para Emer (2011), a pesquisa constituiu-se trabalho em que se tem algumas dúvidas iniciais e, no seu decorrer, se depara com uma realidade diferente do que a indagação original. Em seu trabalho, ficou evidenciado que se precisa "conhecer as potencialidades das tecnologias acessíveis, das TA de baixo e alto custo para mediar o processo de desenvolvimento do aluno com deficiência." (Emer, 2011, p. 140). Ainda como resultado da dissertação, foram elencados vários pontos acerca da relação da TA em sua relação ao processo de inclusão na escola com a sala de recursos multifuncionais:

- a) Necessidade de toda a comunidade escolar adaptar-se para receber a inclusão;
- b) Professores ainda contrários à inclusão justificada pela falta de estrutura organizacional e o grande número de alunos por sala de aula;
- c) Precária infraestrutura física das escolas;
- d) A falta de diagnóstico médico para identificar os tipos de deficiências;
- e) Os professores relataram opiniões de apoio à continuidade da classe especial;
- f) Solicitação pelos próprios docentes que a inclusão seja legitimada como um todo dentro da escola, no sentido de uma reestruturação da instituição
- g) Muitos relatados apresentaram a falta de conhecimento da escola referente ao papel da SRM;
- h) Os professores que atuam na SRM aceitam e acolhem mais o processo de inclusão escolar do que os professores da sala de aula comum;
- i) A sala de recurso multifuncional é vista pelos outros professores da escola como uma sala de apoio pedagógico, algumas vezes, essa análise é feita também pelo professor da SRM;
- j) Falta formação de professores para o uso de TICs seja de baixa ou de alta tecnologia;
- k) Não existe tempo de planejamento entre os professores da sala de recurso multifuncional e da sala de comum;
- l) Não existe tempo de estudo referente aos recursos de TA;
- m) Não foram encontradas nas escolas o uso de softwares acessíveis;
- n) Muitas falas relataram a falta de conhecimento do que é tecnologia assistiva;
- o) A atividade mais desenvolvida na SRM são os jogos pedagógicos;
- p) A maioria dos professores não percebe uma relação entre a sala de recurso multifuncional, a TA e a sala de aula comum;

q) Na coleta de dados dessa pesquisa as TICs aplicadas como TA não estão inseridas no contexto escolar. (EMER, 2011, p. 140).

Os elementos encontrados nos dão pistas sobre os desafios atuais quanto ao processo de inclusão de sujeitos com deficiência nas escolas comuns. Ficou evidenciado desejo, por parte dos professores e das escolas, em fazer-realizar a inclusão com o uso da TA nas instituições. Entretanto, pela falta de conhecimento dos professores sobre a TA, ainda se faz necessário desenvolver, junto aos professores regentes e do AEE, capacitação pedagógica e técnica sobre o uso das tecnologias da informação e da TA, como mediadora no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Galvão Filho (2009) em seu trabalho, 'Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demanda e Perspectivas', buscou entender e discutir as percepções e vivências das escolas e, suas relações com a Educação Inclusiva. Este trabalho foi desenvolvido utilizando-se a metodologia de estudo de caso. Teve como objetivo principal a apropriação da Tecnologia Assistiva no município de Salvador, tendo como foco escolas públicas do Ensino Básico. Sua pesquisa foi realizada com professores, professores do AEE, gestores e, coordenadores pedagógicos, de quatro escolas de Salvador. No trabalho constatou avanços na apropriação da TA pelos professores da rede de ensino, bem como, as dificuldades e obstáculos junto aos professores entrevistados. Como resultado deste estudo, ficou evidenciado que a apropriação das TA passa por vários caminhos e, há complexas tramas, que envolvem grande quantidade de variáveis, com variados fatores referentes ao processo de implantação da TA nas escolas. (Galvão Filho, 2009). Dialogando com os referenciais teóricos da educação especial e inclusiva, bem como os que pensam as tecnologias e suas relações na sociedade, Galvão Filho apontou estas questões como disparadoras para se pensar a escola enquanto espaço de inclusão e, valorização, da diversidade da vida:

- a importância da valorização das capacidades e potencialidades particulares de cada aluno, com a escola devendo estar atenta a essas características da individualidade do aprendiz;
- o valor da diversidade humana, como uma riqueza para o crescimento, expansão e humanização da sociedade, em direção a um convívio mais harmonioso com as diferenças;
- a importância de uma aprendizagem cooperativa, que supere as dinâmicas de isolamento e de competição individual do paradigma educacional tradicional;

- uma concepção de educação voltada para a ação e iniciativa de aprendizes autônomos, criativos, protagonistas e sujeitos de seus próprios processos de aprendizagem;
- a necessidade da redescoberta do papel social da escola, que deve estar mais atenta e dialogando com o que existe e acontece na sociedade contemporânea, a partir dos novos paradigmas inclusivos. (GALVÃO FILHO, 2009, p. 334)

Neste sentido, seus apontamentos nos levam a refletir que temos bastante campo de trabalho, seja nas pesquisas, seja na formação inicial dos docentes, bem como na formação continuada. Estes são alguns dos desafios que temos atualmente no desenvolvimento da educação inclusiva, em que pese a valorização das diferenças e que se garanta tanto o acesso, quanto a permanência dos sujeitos PAEE nas escolas.

Trazendo para este diálogo, Bersch (2009) em sua dissertação intitulada: "Design de um Serviço de Tecnologia Assistiva em Escolas Públicas", analisou-se usos da TA relacionando este a um serviço educacional. O trabalho utilizou a pesquisa-ação como metodologia de pesquisa, tendo três casos de alunos com deficiência. Para realizar o trabalho, a pesquisadora realizou intervenções junto aos professores especialistas em educação especial, bem como os gestores da educação especial em Florianópolis - SC. Como resultado da ação-reflexão e diálogo, o caminhar transformador deste trabalho evidenciou a necessidade por desenvolver novo Design ao serviço de tecnologia assistiva e, construiu um conjunto de práticas de TA que possam subsidiar a experimentação das práticas, os recursos de arquitetônicos das salas, os materiais e métodos, além de conteúdo de aprendizado para os professores numa rede de atendimento, com vistas a melhorar a oferta do serviço de TA em Florianópolis - SC.

Já Verussa (2009) em sua dissertação de mestrado com o título: "Tecnologia Assistiva para o Ensino de Alunos com Deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental", realizou estudo em escolas estaduais e municipais com 94 professores de 15 cidades, numa cidade do Paraná, contando com três objetivos: identificar a presença dos recursos de TA para alunos com deficiência física; avaliar o conhecimento dos professores acerca destes materiais e; sobre como estes professores fazem utilização destes materiais de TA. Para realizar este mapeamento, foi utilizado um questionário contendo 86 recursos de TA buscando identificar se os professores têm conhecimento sobre o tema de TA a partir do

questionário: T.A.E – Tecnologia Assistiva para a Educação desenvolvido por Manzini, Maia e Gaspareto (2008). Como resultado deste trabalho, Verussa (2009) identificou que: os recursos destinados a TA não estão disponíveis nas escolas onde a pesquisa foi realizada, ainda que os mesmos sejam necessários; verificou-se que os professores têm pouco conhecimento sobre os recursos de TA; existem computadores com recursos em boa parte das escolas, mas faltam aos docentes conhecimentos sobre TA, domínio sobre o uso dos desktops; por consequência, fica limitado o propósito de garantir aos sujeitos da educação especial, acesso aos conteúdos previstos com vistas a realização da igualdade de acesso.

Portanto, pelos trabalhos produzidos e, trazendo-os em estado de diálogo com este texto, compreendemos que as ações e práticas da educação especial, seus usos ante as tecnologias da informação e comunicação, bem como as tecnologias assistivas, ainda demandam grandes esforços dos agentes envolvidos na questão. Entretanto, ficou evidenciado que existem práticas positivas do uso da TA em salas de recursos e, estes caminhos nos fornecem indícios que devemos avançar nas pesquisas sobre o tema. Também, os pesquisadores precisam se aproximar mais do “chão das escolas”, no intuito de realizar parcerias às pesquisas e, para o desenvolvimento de redes colaborativas de aprendizado. Neste sentido, as produções visitadas forneceram subsídios para o desenvolvimento de nossa própria caminhada. As contribuições dos demais pesquisadores servem como espaços-tempos de outras pesquisas que aproximam e, do tema desta dissertação. O mais importante, nesta revisitação, é compreender e reafirmar a importância deste trabalho sobre o uso das tecnologias na educação especial, bem no momento do ano de 2018, momento da história do Brasil em que políticas governamentais realizam desmontes sobre o trabalho já realizado por pesquisadores, educadores, gestores e professores. Ameaçam a acumulado trabalho em décadas medidas antidemocráticas, as escusas de ampla parcela das tessituras sociais, especialmente aquela faixa da sociedade composta por pessoas com deficiência.

3. OS APARECERES DA TEORIA – PAULO FREIRE

Neste capítulo, dialogaremos sobre usos e práticas humanizadoras das tecnologias da informação e comunicação, buscando Paulo Freire como agente inspirador para iluminar uma teorização que nos ajude a **descrever compreensivamente, o que e como é ser professor(a) que utiliza a tecnologia assistiva no computador, com alunos deficientes, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) do atendimento educacional especializado (AEE) numa escola de um município da Grande Vitória – ES.** Neste sentido, estamos a captura das subjetividades de uma professora que utiliza estas tecnologias em seu espaço de trabalho e como estas, potencializam a aprendizagem de pessoas atendidas nas salas de recursos multifuncionais.

3.1 Paulo Freire Pensando o Mundo para o ser mais: da Crítica para a Humanização do Homem

Este capítulo emerge e começa a tomar corpo, a partir do segundo semestre de 2016, no cumprimento de créditos em nosso programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Nessa ocasião foi ofertado a possibilidade de cursar seminários e estudos que dialogam com produção de Paulo Freire através de suas obras, bem como outras disciplinas, que transitam pelas teorias que evidenciam o embricamento social das suas ideias. E neste sentido, produziram marcas na produção deste trabalho, bem como ampliou o campo de visão, percepção e altera “minha” sensibilidade ao sentir, pronunciar, escrever e, sobre como pensar e compreender o mundo através de Freire e suas marcas históricas.

Assim sendo, pude cursar um estudo Independente: ‘Fenomenologia Existencial & Educação: Pedagogia do Oprimido e da Autonomia’ em Paulo Freire. Pelo nome da disciplina pode parecer ao leitor que esta é jornada solitária do pesquisador ao dialogar e estudar o tema. Mas sim, este currículo vivido-sentido-aprendido se deu através de encontros com o orientador e, as práticas discursivas passaram pelas discussões através de nosso grupo de estudos registrado no CNPQ como: **Grupo de Estudos e Pesquisa Educação Especial: Abordagens e Tendências** que

auxiliam a composição deste trabalho enquanto coletivo de pesquisa. E o segundo como seminário: 'As filosofias da Pedagogia de Paulo Freire', em que nos debruçamos sobre as marcas históricas que constituíram o pensamento freireano do existencialismo, da fenomenologia, do marxismo, bem como do pensamento de Heidegger, Hegel, Sartre, Martin Buber e outros.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, Pernambuco, e nos deixou em 2 de maio de 1997, tendo a cidade de São Paulo - SP, como seu local de descanso nesta vida. Como sabemos, e vale a pena sempre destacar, Freire foi um pedagogo, educador e filósofo brasileiro. O autor foi um grande influenciador da educação no Brasil, na América Latina, assim como na África, nos Estados Unidos e na Europa. A Lei nº 12.612 de 13 de abril de 2012 designou Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira em seu artigo 1º. Um patrono é aquele que defende uma causa, ideia, tratando-se mais de um protetor de algo, que na representação social pode ser alguém que cuida da educação e, mais especificamente, da brasileira. É personalidade que, dentro do contexto político, foi escolhida pelo seu trabalho e por ser referência em sua área de atuação. Fazendo um exercício e lembrando dos temas de Freire, encontrei-me pensando em como iniciar um parágrafo com uma palavra, ou alguma categoria do pensamento freireano. Após bastante refletir e aguardar a inspiração, na tentativa de fazer isto emergir a partir de uma só palavra e, de ler as obras de Freire que nos inspiraram a escrever este texto, pensei no termo amorosidade.

Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. (FERNANDEZ, in STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 37).

Neste sentido, o termo amorosidade/amor é a palavra escolhida para dar sentido à prática do professor, a partir de Freire, no sentido de pensar o mundo através de uma ética e estética em que suas ações sejam permeadas por sentimento/sentido do seu saber-fazer docente junto aos alunos, no mundo, numa prática amorosa que dá sentido, de sua existência enquanto sujeito docente e, em sua relação com o sujeito discente. Partimos desta ideia de amorosidade/amor não num sentido piegas, ou de mera espontaneidade, ou de um amor dos poetas. Mas sim,

caminhando em outra direção de sentido, naquela em que se busca na essência do homem sua orientação de vida. Orientação esta onde o amor seja o propulsor da ação transformadora junto aos outros homens, no sentido em que ele se constitui homem na relação com o mundo. Amor é vida e, vida é ação concreta na dialogicidade da constituição dos sujeitos em sua plenitude. Portanto, para Freire (2015, p. 110):

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.

Buscamos em Freire o sentido de amorosidade como nosso referencial para pensar as práticas pedagógicas de professores numa perspectiva inclusiva. Neste trabalho, nosso olhar se volta para a professora do atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional, no que tange aos modos de uso da tecnologia assistiva, do computador e suas práticas. Segundo Barreto (1998, p. 11), é “[...] exatamente a vida, que aguçando nossa curiosidade, nos leva ao conhecimento; é o direito de todos à vida que nos faz solidários; é a opção pela vida que nos torna éticos”. Partindo deste princípio, concordamos com Freire no sentido de ter e, levar, uma vida ética como forma de pensar e ser na concretude do mundo. Além da ética necessária para nos afirmar como sujeitos democráticos, faz-se necessário a compreensão de que estamos realizando uma libertação do homem de uma relação opressor-oprimido e, que nossos atos e ações são permeados de ideologias em nossa ação pedagógica. Seguindo as ideias de Freire, através do prefácio do livro ‘Educação e Mudança’ escrito por seu amigo, Moacir Gadotti, a educação é um ato político e não podemos nos negar a esta verdade:

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode ‘fazer política’, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu. (GADOTTI In: FREIRE, 1979 p. 14).

Quando assumo uma posição de dizer que não há ideologia, ou quando me coloco como neutro no mundo, nas discussões e, em nossas práticas, já estou me posicionando do lado dos dominantes. Freire desenvolveu suas teorias a partir dos

menos favorecidos, dos excluídos e marginalizados – daqueles “desamados”, levados, dentro de uma sociedade de classe, por uma ética perversa. Ele mesmo vivenciou muitas questões em sua infância no interior de Pernambuco e, suas teorizações partem da experiência vivida, bem como seu trabalho como professor e atuando em formações (FREIRE; 2014, 2015). Em suas produções podemos ler e sentir estas experiências sobre um aspecto que também é muito importante para ele:

Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na *práxis* concreta, nunca numa *práxis* que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação. (Freire, 1983, p. 53).

Freire denunciava a bastante tempo um projeto de mercantilização da educação através do conceito de educação bancária. No Brasil, no tempo em que escrevemos esta dissertação, estamos vivendo grande momento de incertezas sobre nosso momento democrático e, em especial, sobre que tipo de projeto educacional que está sendo pensando. Nossa leitura é que estamos voltando aos moldes de uma educação voltada para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, além da sectarização entre filhos de proletariado e, a educação científica para os mais afortunados.

A educação como prática de dominação que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. (FREIRE, 2015, p. 92)

O conceito de ingenuidade está ligado à questão de os sujeitos não alcançarem a consciência crítica que Freire apregoa para a libertação e acesso ao pensamento crítico que liberta os homens em sua existência. Pensar a educação libertatária¹² é um ato utópico, mas quando o fazemos, temos a consciência de que é através de nosso mover dialético e do pensamento da estrutura do homem livre que concordamos com Freire quando este diz que:

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 16).

¹² Que liberta de modo radical.

Nosso diálogo vai se construindo nas idas e vindas dos vários conceitos e categorias de pensar de Freire. Este movimento de escrita e leitura nos leva à compreensão de como o homem vai se construindo e desfazendo-se do pensar ingênuo para o pensar “certo”, na direção de um pensamento crítico. Neste sentido, é assim que o homem vai escrevendo sua história, ciente de sua inconcretude no mundo:

A vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, [e] esta não pode realizar-se senão na medida em que [...] refletindo sobre as condições espaço-temporais, nos submergimos nelas e as medimos com espírito crítico. (FREIRE, 1979, p. 20).

Neste movimento de afirmação do homem e sua humanização, ao emergir da consciência ingênua para a consciência crítica: “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco e assumi-la”. (Freire, 2015, p. 47). Neste ínterim, o que temos é uma situação de desumanização, do ser menos, a qual é o oposto da proposta de vida de Freire, que prega que o devir do homem é o ser mais.

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2015, p. 40)

Para Freire, a vocação ontológica do homem no mundo é o ser mais. Neste sentido, podemos afirmar que este projeto passa por uma valorização da vida e da educação como instrumentos libertadores do homem, que o tornam capaz de lutar contra este processo de desumanização que ele denuncia como sendo um movimento do neoliberalismo, que visa o lucro em detrimento das relações sociais, bem como a apropriação da vida através dos meios de produção na sociedade capitalista.

Quando fazemos esta crítica ao sistema neoliberal, estamos de acordo com Freire, (2014, p. 16) quando afirma que: “daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.” É um sistema que maximiza as diferenças entre o opressor e o

oprimido e, nos rouba, tomando nossas possibilidades de sonho e de vida. É um dos processos que desumanizam o homem e vão contra sua potência de vida e libertação. Concordamos com Freire no sentido de defender uma pedagogia do oprimido, pois faz-se necessário:

apresentar alguns aspectos do que nos parece constituir o que viemos chamando de Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2015, p.43).

Nesse contexto é que emergem, dentre suas ideias, uma frase quase clichê, que realmente é um fato vivido, afirmando que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2015, p. 96).

É nesta comunhão homem-mundo que buscamos a inspiração para refletir a importância da superação dicotômica oprimido-opressor, na tentativa de desenvolver um projeto de homem que consiga responder a questões como: quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Ainda neste sentido:

Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela *práxis* de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2015, p. 43).

Somos convidados a refletir a necessidade da amorosidade numa luta permanente pela libertação do homem, buscando superar a opressão de nosso algoz, que nos remete ao sentido de uma vida necrófila¹³. E o mundo para Freire é vida, é amor para superar estas contradições das tramas às quais os oprimidos são conduzidos, enquanto sujeitos que ainda não recuperaram sua humanidade e, ainda não fizeram a transição para o pensar crítico, quando buscará pensar os problemas do mundo para se libertar e libertar os outros em comunhão. Como dito anteriormente, o

¹³ Em Erich Fromm compreendemos que a falta de amor na sociedade ocidental leva à necrofilia, uma exaltação pelo desejo da morte, contra a biofilia (filiação à vida). Fromm é citado por Freire (2015) no livro Pedagogia do Oprimido, p. 90.

projeto de homem para Freire é o ser mais. E diante deste conceito, queremos discursar e refletir juntos sobre este projeto que imbrica mundo+homem.

Pensar o mundo e a libertação do homem em face à sua humanização é projeto de luta. É pensar na cisão, no movimento do homem inconcluso em sua jornada por um mundo melhor, mais justo e fraterno nas relações sociais, econômicas e financeiras. Compreendemos e estamos de acordo com Freire no sentido de superar as contradições impostas pelas injustiças sociais para:

Daí a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. (FREIRE, 2015, p. 46)

Complementado esse raciocínio, “o momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo ser mais”. (Freire, 2015, p. 47). O mundo só pode ser transformado a partir da luta, da autenticidade do homem livre, que, visando superar as fatalidades impostas, seja homem realizado na concretude do mundo. Só teremos o homem livre se compreendermos que nossa palavra dita será evocada para o mundo em prol de nossa liberação, que nosso pensamento seja concreto no sentido de liberar os sujeitos que ora se encontram aprisionados e que seja na dialogicidade das palavras e de nossa *práxis* que possamos refletir acerca de nossa trajetória como homem e em especial como educadores. Só desta maneira que seremos livres, libertos dos grilhões que nos aprisionam sejam de forma real ou simbólica.

Pensar o mundo numa perspectiva de ser mais, basta lembrar da luta do chamamento de Freire para o homem livre. É sair do ponto ‘A’ para chegar ao ponto ‘B’. Esta caminhada é dolorida, tem um preço a ser pago, de ordem concreta. Os processos de mudança devem ser internalizados para depois serem externalizados. E é neste movimento de mediação que a mudança ocorre.

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela, superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. (Freire, 2015, p. 48).

3.2 Paulo Freire e sua Proposta de Intervenção no Mundo

A partir deste ponto, faremos reflexões acerca da relação do professor, sua prática docente e sua relação com o mundo. Até o presente momento discutimos sobre como o homem se liberta em comunhão com os seus outros. Faremos aqui um exercício de pensar a prática educacional dos professores numa perspectiva freireana. Para compreendermos o significado da (pré)sença de Paulo Freire no mundo, e aqui na UFES, vou contar um caso, objetivando trazê-lo ao contexto da nossa pesquisa, uma possível intimidade¹⁴. Paulo Freire participou da banca da professora Edna de Castro de Oliveira – professora do Centro de Educação e do PPGE, aqui na UFES, em 1988, por sinal tendo elogiado a pesquisa dela. Fui aluno da referida mestra (e doutora) Edna numa disciplina da linha de educação especial e inclusiva. O que eu desejo desvelar é que sou aluno de alguém que fala de um lugar do vivido, da carne. Depois disso, ela foi convidada a fazer o prefácio do livro ‘Pedagogia da Autonomia’. Comenta-se que, com suas sábias palavras e jeito peculiar de dizer as palavras que movem o mundo, acabou causando um certo rebuliço no auditório do Centro de Educação, uma vez que sua passagem nesta universidade virou um misto de evento acadêmico científico. Entretanto, estar no mesmo espaço deste grande educador, segundo relatos da professora Edna, o qual pensei numa perspectiva cinematográfica, seria como estar junto de um grande ídolo do cinema, estando a poucos metros para ouvi-lo e no desejo íntimo de tirar uma foto ou pegar um autógrafo.

Sabemos que existe, ou precisa existir, uma diferença entre ser um pesquisador-cientista e um ídolo. Entretanto ver, ouvir e comungar com Freire foi um evento que trouxe um misto de alegria e emoção aos presentes – diante da presença. Registramos este fato, no sentido de dizer que Freire esteve conosco na UFES e continua junto de nós com seu legado científico trazendo-nos afetos nos espaços de educação, nas produções discursivas e em nossas práticas do cotidiano. A professora Edna nos deu a pista do caminho a seguir no seu dizer escrito no prefácio: “uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando” (FREIRE, 2014, p. 12). A partir deste sentido é que vamos percorrer na tentativa de dialogar para trazer a lume como Freire pensou esta

¹⁴ Caso relatado pela professora Edna Castro Oliveira no semestre 2016/1 na disciplina Tópicos I em Educação especial.

pedagogia, a qual diz tanto para nós em nosso processo de ser-sendo professor que atua junto aos seus educandos nos mais diversos espaços educativos, servindo como uma referência para nos trazer pistas e alternativas para nossas práticas educacionais enquanto vivenciamos, em todas as esferas brasileiras, a desvalorização da profissão docente e colocar em discussão que tipo de educação está sendo oferecida para nossas crianças, jovens e adultos.

As denúncias oferecidas por Freire continuam vigentes na atualidade da escrita deste trabalho e mesmo assim somos convocados a nos manter alertas quanto às questões das políticas neoliberais que promovem subjetivações do homem:

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. (FREIRE, 2014, p. 12).

Como o projeto de vida de homem é a busca do ser mais, nós professores devemos estar bem alertas para as práticas desumanizadoras elencadas por Freire em especial na ‘Pedagogia do Oprimido’, bem como em outras obras. É no sentido de vigiar para que não tenhamos perda dos espaços e direitos já garantidos. O livro ‘Pedagogia da Autonomia’ de Freire, traz vinte e sete exigências a uma prática educadora que seja ética, estética e poética, no sentido de que educar e aprender são características essencialmente humanas. Essas características humanas, demasiado humanas, vão permear a construção do sujeito. Com relação a pensar a ideia de sujeito em construção que somos orientados por Freire que é:

neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. (FREIRE, 2014, p. 15).

Somos conduzidos a refletir acerca do sentido da in-conclusão, do ser-sendo-junto-ao-outro-no-mundo (Pinel, 2004), pois é através da experiência do homem e seu desejo pela liberdade, através das palavras ditas e, pela passagem do pensar errado para o pensar certo, que o homem se liberta em conjunto com os outros, na coletividade. Diante de tal situação, nós professores devemos refletir nossas práticas profissionais, numa perspectiva de sermos educadores, bem como na responsabilidade com um projeto de transformação da sociedade:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la (Freire, 2014, p. 15).

Esta fala é um retomar das discussões anteriores sobre a necessidade de se fazer educação a partir da eticidade da natureza do trabalho do professor, ou ainda: “educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética.” (Freire, 2014, p. 17). Ainda neste sentido, sua fala é permeada pelo sentido de uma ética maior, não aquela do mercado, do instinto canibalista do mercado que mata a essência maior do homem e suas práticas alinhadas aos ideais necrófilas, do qual Fromm¹⁵ já nos alertou. Cabe frisar que a proposta que Freire nos propõe é esta ética conjunta à prática/práxis, recomendando que todos, jovens ou com adultos, devem lutar. E acrescenta: “a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.” (Freire, 2014, p. 18). Nesse mesmo sentido, podemos refletir que Freire está a nos dizer a vitalidade de sentir, pensar e agir esta ética em nossas práticas docentes, para que elas sejam condizentes e alinhadas ao um propósito de vida.

O processo é dinâmico, compreendemos que a figura do professor pode ser e/ou representar um possível espelho, atuando o mestre como referência sobre aquilo que ele diz e que suas (minhas) práticas, enquanto professor, sejam vistas/sentidas pelos educandos como alinhadas pelo que fazem na práxis. É importante estar presente e, ser discutido neste capítulo, que a formação deste professor deve ser permeada de conhecimentos e saberes que possibilitam o desabrochar de um sujeito que tenha como projeto de vida uma educação emancipatória e desenvolva a autonomia destes, na tentativa de formar novos professores progressistas. Na tentativa, portanto, de superar modelos educacionais tradicionais, tais como o reprodutivista, o tecnicista e antidialógico, os quais Freire já denunciou no livro ‘Pedagogia do Oprimido’.

Ainda nesse movimento, a presença e ação do professor deve: “Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo.” (Freire, 2014, p. 20). Nesse sentido, somos chamados a reconhecer nossa historicidade e devemos negar os fatalismos e imposições que são feitos para os educadores no seu cotidiano. Enquanto sujeitos em construção, devemos ter a

¹⁵ Erich Fromm, é citado por Freire (2015) através de nota de rodapé no livro Pedagogia do Oprimido, p. 90.

esperança que nosso futuro pode e deve ser construído. É o que compreendemos e chamamos para serem transgressores. Mas num sentido em que se promovam práticas educacionais e projetos de vida que sejam em favor da liberdade dos educandos.

E como Freire pensa uma prática educacional utilizando técnicas, ferramentas, dispositivos, informática? Vou aqui retomar esse tema, abordado em Paulo Freire; as tecnologias e seus usos: para quê e para quem, visto ser a essência da pesquisa. Paulo Freire como um homem de seu tempo, consciente de seu inacabamento como homem, nos deixou algumas contribuições quanto ao uso da informática e tecnologias da informação na educação. Ele nos deixou em 1997 e teve algumas experiências com o uso de retroprojetores, DVD's em sala de aula. Não chegou a desenvolver uma teoria completa sobre o uso destas tecnologias, mas quando escreveu sobre o tema deixou um legado para que hoje nós, interessados nos usos das tecnologias utilizadas na educação, pudéssemos discutir o tema, tendo Freire como iluminador destas questões. Tendo em vista este marco, seremos guiados pelos sentidos que um professor atribui ao uso das tecnologias na educação e, como este professor cria-transforma-utiliza estas ferramentas em suas práticas pedagógicas, buscando o sentido de humanizar estas técnicas em suas aulas. Freire, chamado a falar sobre o uso das máquinas, em pleno 1984, disse:

Em primeiro lugar, faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele, o que vale dizer que não tenho nada contra as máquinas. De um lado, elas resultam e de outro estimulam o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que, por sua vez, são criações humanas. O avanço da ciência e da tecnologia não é tarefa de demônios, mas sim a expressão da criatividade humana. Por isso mesmo, as recebo da melhor forma possível (FREIRE, 1984, p. 1).

Sua fala, a partir de nossa leitura, é que ele se coloca aberto a estas experiências como evolução do trabalho do homem. Mesmo assim, ele é cético quanto ao seu uso e nos remete ao questionamento do sentido do uso destas ferramentas. Fizemos então o seguinte questionamento para dialogar: para quê e para quem servem estes instrumentais utilizados na escola?

Para mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão postas em uso. Então, por aí, observamos o seguinte: Não é a informática que pode responder. Uma pergunta política, que envolve uma direção ideológica, tem de ser respondida politicamente. Para mim os computadores são um negócio extraordinário. O problema é saber a serviço de quem eles entram na escola. Será que vai se continuar dizendo

aos educandos que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil? Que a revolução de 64 salvou o país? Salvou de que, contra que, contra quem? Estas coisas é que acho que são fundamentais. (FREIRE, 1984, p. 6)

Voltando à questão de para quê e, para quem, já comentada anteriormente, refletimos agora, aqui, no sentido de nos colocarmos junto a Freire (1984) sobre a questão de um uso crítico, libertador e humanizante do uso das tecnologias na educação. Na data de seus escritos, no ano de 1984, o Brasil estava no meio do processo de redemocratização e existiam muitas discussões acerca da abertura comercial e uso de equipamentos importados para suprir a demanda do mercado interno, o que poderia abrir espaço para uma grande importação de produtos estrangeiros. É neste sentido que Freire já estava vigilante quanto à questão dos computadores.

Ao tomar contato com o uso das tecnologias, sabendo de seu funcionamento com instruções pré-programadas pelo homem, tendo convicção de que não há vida neutra e, uma vez que os computadores atendem aos comandos informados pelo homem, ele indagou acerca de seu uso e, desta forma, nos propõe hoje que estes usos devem propiciar ao homem as respostas que possibilitem um questionamento sobre as perguntas do mundo. Avançando na discussão, no desejo de compreender como estas ferramentas e técnicas podem auxiliar o professor a levar os alunos à curiosidade que as move ao saber:

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnica, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache "repousado" no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE, 2014, p. 84)

Neste sentido, Freire (2014, 2015) nos alerta que a curiosidade é o ponto de partida que nos leva a buscar e, a reescrever, outra história. Esta afirmativa serve para subsidiar a questão de que a tecnologia, na educação, deve ser tratada como meio e nunca como fim. As ferramentas e técnicas que apoiam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos podem ser utilizadas no contexto educacional. Mas é na mediação triangulada entre professor-aluno-tecnologia que encontramos a beleza de seu uso quando, avaliando suas práticas e usos, buscamos a humanização destes instrumentos na aprendizagem do aluno.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente "perseguidora" do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se "rigoriza" tanto mais epistemológica ela vai se tornando. Nunca fui ingênuo apreciador da

tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes [...] (FREIRE, 2014, p. 85)

Portanto, afirmamos que é na prática do professor, junto ao seu aluno, que estas tecnologias ganham sentido no seu uso. Temos o movimento da curiosidade que leva à potência criadora, sendo o professor o agente transformador, pensando modos e práticas de uso desta tecnologia no desenvolvimento do currículo previsto e vivido destes alunos aprendentes. Fazendo uma síntese das ideias de Freire para essa nossa pesquisa, podemos dizer que sujeito/pessoa e mundo são indissociados, e como ser-no-mundo estão inseridos nesse mesmo mundo cultural, econômico, político, social, midiático, tecnológico etc. O problema nos parece estar nas dificuldades do professor/professora em ser consciente e crítico. E a intervenção possível está no ato de educar objetivando a conscientização crítica, o envolvimento com o conhecimento, levando às classes oprimidas os conteúdos de sua cultura, possíveis de provocar aprendizagens e desenvolvimento.

4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA – METODOLOGIA – UM CAMINHAR FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL ^a

Neste capítulo apresentamos ao leitor as considerações metodológicas para a realização deste trabalho. Para atender a este objetivo, dividimos o trabalho em partes, sendo que na primeira parte caracterizamos a ideia do estudo, a sua natureza e o tipo de pesquisa a ser realizada. Na segunda parte, as pessoas que colaboraram na pesquisa. Já na terceira, a caracterização da instituição da pesquisa. Na quarta parte, os instrumentos utilizados na pesquisa. Na quinta, os procedimentos que foram realizados. Na sexta, sobre como os dados foram analisados e, finalmente, na sétima parte, as questões éticas para a realização da pesquisa, como a produção de documentos legais, o termo de consento e livre esclarecido (TCLE) bem como o formulário de autorização de participação da escola, professores contendo informações de contato com o pesquisador e orientador da pesquisa.

4.1 Sobre a pesquisa e seus Colaboradores

Este trabalho é uma dissertação fenomenológica-existencial tendo como princípios, postura e essência aquela que buscamos e encontramos em Forghieri (2004), que me ajudou na compreensão do vivido a partir de uma proposta metodológica da Psicologia Fenomenológica Existencial e da Psicologia Existencial Humanista. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tal qual descrita por Minayo e Sanches (1993, p. 239-240):

a metodologia qualitativa é abordada procurando focar principalmente o social como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem comum ou a ‘fala’ como a matéria-prima desta abordagem, a ser contrastada com a prática dos sujeitos sociais.

Ainda de acordo com Minayo e Sanches (1993), dialogamos com Moreira e Caleffe (2008, p. 73) que afirmam que:

[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação.

A escolha desta abordagem se aproxima do objetivo desta pesquisa enquanto buscamos as singularidades sobre as práticas de uma professora e, através de uma abordagem que permita compreender sentidos a partir do outro, junto e através de narrativas das suas experiências e vivências no campo educacional. Nosso caminhar da pesquisa, como dito anteriormente, consiste em desvelar modos de ser de uma professora no processo de construção das suas práticas pedagógicas. Nesse processo poderemos também desvelar a potência humanizadora que uma professora coloca nas salas de recursos, verificando como essas profissionais dão sentido da técnica do uso das tecnologias da informação e comunicações como tecnologia assistiva junto a alunos com deficiência, focando assim nos seus modos de ser. E na tentativa de tirar este metafórico véu e desvendar estas práticas de ser de uma professora no cotidiano das salas de recursos, fizemos opção pela fenomenologia-existencial por sua perspectiva de pesquisa de nos permite conhecer uma “realidade” tal qual ela se mostra:

Por que se chama Fenomenologia? Esta palavra é formada de duas partes, ambas originadas de palavras gregas, como sabemos. "Fenômeno" significa aquilo que se mostra; não somente aquilo que aparece ou parece. Na linguagem religiosa, utilizamos também o termo epifania para falar de algo que se manifesta, que se mostra. "Logia" deriva da palavra logos, que para os gregos tinha muitos significados: palavra, pensamento. Vamos tomar logos como pensamento, como capacidade de refletir. Tomemos, então, fenomenologia como reflexão sobre um fenômeno ou sobre aquilo que se mostra. O nosso problema é: o que é que se mostra e como se mostra. (ALES BELLO, 2006, p. 17-18)

Neste sentido, compreendemos que a natureza qualitativa da pesquisa e, o aporte fenomenológico a partir de Forghieri (2004), nos fornecem condições de ir ao campo no intuito de descobrir o que se passa, como acontece, como se mostra as práticas de uso da tecnologia assistiva junto a uma professora especialista na SRM do AEE.

Para a realização desta pesquisa, procuramos conhecer a experiência e vivência pedagógica de uma professora que atua no AEE. A constituição de um professor ocorre no campo de trabalho e, na sua autorreflexão de sua prática enquanto agente crítico de sua formação. Assim sendo, buscaremos a este sujeito para compreender quais são os saberes desenvolvidos através de sua formação numa universidade, sociedade, escola, e demais ambientes que marcam e impactam sua formação enquanto professor pela via da pesquisa fenomenológica.

Ter a perspectiva, ouvida a partir da professora especialista, poderá nos dar pistas e caminhos sobre como se forma um professor e quais afetos, redes de aprendizado, emoções, problemas e questões disparadoras na formação de um educador que atua no AEE. Compreender estes sentidos pode sinalizar ações e práticas destes quanto aos desafios enfrentados no desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas, em especial, quanto ao objetivo deste trabalho que é desvelar práticas de uso da tecnologia assistiva junto aos sujeitos com deficiência atendidos nas SRM do AEE.

4.2 A Instituição (Onde Trabalham as Pessoas Colaboradoras)

Sendo uma pesquisa fenomenológica, os caminhos percorridos passaram-se por várias ruas, avenidas e vielas até chegar ao ponto em que aqui relatamos. O lócus de desenvolvimento deste trabalho foi numa cidade da grande Vitória - ES, estado do Espírito Santo. A professora colaboradora da pesquisa atuava como professora especialista numa escola numa região periférica da cidade, num bairro com grandes problemas sociais, econômicos e financeiros. Este cenário macro de localização da escola impactava de forma significativa no micro espaço escolar onde estas demandas desaguavam e, a “escola tinha que dar conta” de responder a estas questões que ali adentravam em seu espaço. Seguindo os fios desta trama, a professora especialista, que pediu transferência para outra escola, um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), por divergências com o corpo educacional da escola anterior sobre o trabalho realizado no AEE. Neste CMEI, não pude acompanhar o trabalho da professora e continuamos a produção dos dados em espaços e tempos possíveis de acordo com a disponibilidade da professora.

4.3 Instrumentos da pesquisa

Para o processo de produção e recolhimento de dados numa pesquisa fenomenológica-existencial utilizaremos o diário de campo fenomenológico para registrar anotações e percepções do pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa. Lançar mão desta ferramenta concreta poderá permitir ao pesquisador conhecer os sentidos e vida do outro através de sua fala, tal qual Araújo et al. (2013) diz:

o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO et al., 2013, p. 54)

Ainda neste sentido, fazer uso do diário de campo fenomenológico permitirá o movimento de distanciamento reflexivo preconizado por Forghieri (2004) no sentido de se envolver existencialmente com o vivo e, no distanciamento, afastar-me no ensejo de compreender e descrever o que foi dito. Assim sendo, Macedo (2010):

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

Além disso, serão utilizadas ferramentas tecnológicas como o gravador de voz e gravador de vídeo para capturar elementos não ditos que não poderiam aparecer em transcrições de áudio. De acordo com Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) sobre o uso de áudio e imagem em pesquisa na educação:

Nossa experiência e a de outros pesquisadores da área de educação (HONORATO et al., 2006; SADALLA; LAROCCA, 2004; CARVALHO, 2004; PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005; LEONARDOS; FERRAZ; GONÇALVES, 1999; SILVA, 2007) indicam que o uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permite capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos, tais como expressões corporais, faciais e verbais utilizadas em situações cotidianas (no caso de uma observação sistemática, por exemplo); reações de diferentes sujeitos em face de uma atividade ou questão proposta pelo pesquisador – como visualização e interpretação de filme e/ou imagem fixa (fotografia, gravura, símbolo, ícone etc.); audição de música; reação à leitura em voz alta de um texto; leitura individual de texto; participação em grupo focal; realização de tarefas e/ou atividades em grupos operativos ou individualmente etc. (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p. 251-252).

Segundo Garcez, Duarte e Eisenberg (2011, p. 252) baseado em Aurélia Honorato et al. (2006):

[...] o som e as imagens em movimento integradas podem ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e sentidos

manifestos em palavras, gestos e relações, a compreender as culturas infantis e a captar a essência das narrativas em jogo.

A utilização destas ferramentas auxilia em capturar os sentidos do não dito ou expressões faciais, corporais que não possam ser percebidas e registradas com o uso do diário fenomenológico ou observação do pesquisador, tendo este material auxiliar como apoio para o desenvolvimento das categorias de análise. Ao utilizar estes instrumentos de pesquisa, nosso intuito não é de medir conhecimento do professor, mas sim com+(preender) sua capacidade de usar as tecnologias assistivas pensando em estratégias e modos de aprendizado dos sujeitos com deficiência e, de como este instrumental técnico pode ser utilizado, de modo inventivo para potencializar o aprendizado destes alunos ao currículo previsto ou vivido. Ao escrever este trabalho, somos movidos e afetados por tendências humanistas. E nosso sentido, ao utilizar esta técnica de produção de dados, é para nos questionar, a partir dos dados levantados, como este professor poderá transformar práticas pedagógicas ou reinventar novas para potencializar o aprendizado dos alunos PAEE.

4.4 Procedimentos da pesquisa

Os procedimentos para a realização de uma pesquisa fenomenológica-existencial, seguirão os pressupostos de Forguieri (2004), Gil (2010), Pinel (2004, 2017), Meihy (2002). Esses autores nos indicam a vitalidade e potência da manutenção de uma postura fenomenológica, qual seja, a do envolvimento existencial indissociado do distanciamento reflexivo. Tais atitudes, que podem ser habilidades (PINEL, 2017), nos pontuam que ao produzir/inventar/criar ou aplicar técnicas e práticas, o professor o faz dentro de uma postura de ser-no-mundo, seus modos de ser esperançoso, amoroso, desiludido, agressivo etc. Como procedimento pretendemos ter uma postura, atitude e ação para a pesquisa no sentido de buscar as imagens (Figuras) de um fundo (Fundo) que possam emergir a partir do vivido e experienciado junto ao sujeito da pesquisa. Assim sendo, tendo este sentido explicitado e sempre em mente estas premissas, a pesquisa poderá ser conduzida nos seguintes procedimentos:

1. de uma interrogação (pergunta disparadora) fenomenológica de pesquisa: O que é e como é ser um professor(a) que utiliza a tecnologia assistiva em salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado;
2. identificar e selecionar um(a) professor(a)¹⁶ que atua em salas de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado para participação de estudo;
3. produzir dados por meio da entrevista semiestruturada, com uma questão central;
4. realizar a leitura da produção textual científica, tantas vezes quanto for necessário, em estado de motivação no intuito de capturar os sentidos vividos pelo professor no mundo quanto à sua experiência de vida, num movimento dialógico junto a mim no caminhar da pesquisa;
5. realizar as etapas propostas por Meihy (2002) que são: a transcrição dos dados brutos, a textualização e a transcrição das narrativas;
6. organizar os dados, descrevendo alguns sentidos constituídos e/ou em constituição no cotidiano pesquisado denominado de Guia de Sentido (GS) conceito este desenvolvido por Pinel (2004);
7. analisar/interpretar os dados – no intuito de responder a interrogação de pesquisa a partir da elaboração de um relatório final como dissertação de mestrado.

Neste sentido, temos um compromisso baseado em três pilares, a saber: o ético, o estético e, o ontológico no tato e no lidar com o ser humano em pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais.

Após a produção e coleta dos dados, nosso objeto da pesquisa é conhecer e com isso descrever compreensivamente, o que e como é ser um professor(a) que utiliza a tecnologia assistiva a partir do computador, com alunos deficientes, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) do atendimento educacional especializado (AEE). Para realizar este projeto teremos Paulo Freire como teórico que iluminará nossa análise na busca do desvelamento de quais práticas estamos falando e no desejo de

¹⁶ Optamos por selecionar uma professora que publicou em sua rede social práticas educativas utilizando tecnologias para a realização desta pesquisa e proximidade com a mesma que se dispôs a participar do trabalho estando de acordo com a proposta da dissertação.

verificar se estas são práticas libertadoras que permitam aos alunos com deficiência ser-estar no mundo enquanto aprendizes que aprendem com o uso do computador a partir de práticas inovadoras, inventivas e curiosas, frente a um professor que transforma ferramentas e técnicas em modos de aprender mediados pelas tecnologias da informação.

Efetuar uma pesquisa que assuma a concepção de realidade e de conhecimento fenomenológica e, mais do que isso, proceder fenomenologicamente, ou seja, efetuando o próprio movimento de trabalhar com sentidos e significados que não se dão em si, mas que vão se constituindo e se mostrando em diferentes modos, de acordo com a perspectiva do olhar e na temporalidade histórica de suas durações e respectivas expressões medidas pela linguagem e por ela transportadas, é um grande desafio. (BICUDO, 2011, p. 41)

Nossa compreensão é que realizar pesquisa fenomenológica é mergulhar no intuito de ver, sentir, experienciar um fenômeno em sua essência. E ao submergir, buscamos trazer a lume para nossa visão aquilo que foi permitido ser conhecido, visto, lido pelo outro.

4.5 Pesquisa Fenomenológico-Existencial

Os fundamentos da fenomenologia, foram desenvolvidos através do movimento filosófico que surgiu a partir do século XX, tendo como percussores os teóricos Edmund Husserl (1859 – 1938), Martin Heidegger (1889 - 1976) e Merleau-Ponty (1908 – 1961). Este movimento do desenvolvimento do pensar filosófico em direção à criação de uma filosofia fenomenológica se deu através da necessidade de pensar o mundo em contraposição ao movimento positivista e ao dualismo cartesiano que preponderava nesta época. Segundo Gil (2010):

A pesquisa fenomenológica se propõe a uma descrição da experiência vivida da consciência, mediante o expurgo de suas características empíricas e suas considerações no plano da realidade essencial. Trata-se, pois, de um tipo de pesquisa que busca descrever e interpretar os fenômenos que se apresentam à percepção. Seu objetivo é chegar à contemplação das essências, isto é, ao conteúdo inteligível e ideal dos fenômenos de forma imediata (GIL, 2010, p. 39).

Nosso intuito ao utilizarmos a abordagem fenomenológica-existencial como método de pesquisa, é “ir às próprias coisas” (Forguieri, 2004, p. 11), no desejo de compreender as práticas de uma professora que opera instrumentos tecnológicos

nas salas de recursos do atendimento educacional especializado. Neste trabalho, desejamos ir ao próprio fenômeno para desvendá-lo, tal como “se mostra em si mesmo”, independente de teorias a seu respeito, refere-se a estas, tal qual como têm sido elaboradas por meio da experimentação de método experimental, que não leva em conta a intencionalidade. (FORGUIERI, 2004, p. 11). Nossa compreensão a partir do vivenciar desta experiência com esta professora é a de realizar um mergulho em sua existência e suas práticas como educadora do AEE e, submergir com o que encontramos para que possamos descrever compreensivamente, de forma empática, no desejo de se construir uma imagem de fundo sobre o que é, e como é, ser esta professora. E neste caso, compreendemos que a fenomenologia poderá nos ajudar a desvelar o que é ser este(a) professor(a) a partir do seu vivido, do qual temos interesse em descrever compreensivamente suas práticas de uso das tecnologias assistivas junto a alunos com deficiência e suas práticas de atendimento nas salas de recursos multifuncionais do AEE.

Para a realização deste trabalho nos inspiramos em Forguieri (2004) e Gil (2010) a partir de dois movimentos de uma pesquisa fenomenológica: o envolvimento existencial (redução fenomenológica) e o distanciamento reflexivo (redução eidética). No primeiro movimento, somos levados ao mergulho, no intuito de “ir às próprias coisas” conforme preconizou Husserl. Realizar este ato é ter uma ação empática junto ao sujeito que atuaremos na pesquisa, no desejo de se desvelar algo, buscando jogar luz sobre o fenômeno que desejamos descrever e buscar maior compreensão. Segundo Gil (2010):

A redução fenomenológica (ou *epoché*, em grego) consiste em restringir o conhecimento ao fenômeno da experiência de consciência, o que implica desconsiderar o mundo real, colocá-lo “entre parênteses”. Trata-se, pois, do processo pelo qual tudo que é informado pelos sentidos é mudado em uma experiência de consciência, em um fenômeno que consiste em se estar consciente de algo. Assim, coisas, imagens, fantasias, atos, relações, pensamentos, eventos, memórias e sentimentos constituem experiências de consciência. Fazer esta redução, entretanto não significa duvidar da existência do mundo, mas fixar-se no modo como o conhecimento do mundo acontece, na visão do mundo que o indivíduo tem. (Gil, 2010, p. 40)

Ou seja, ir às coisas mesmas é uma postura, uma filosofia, que (FORGUIERI, 2004) ao desenvolver um enfoque fenomenológico da personalidade, como método de pesquisa ou postura clínica saindo do campo da filosofia para o campo psicológico, focou seu trabalho no posicionamento do que ela chamou de concretude do existir, onde buscou valorizar a existência de homem concreto, mas como ser no mundo.

Aqui, quando dizemos, concreto, não nos colocamos num posicionamento de sujeito finito, pronto. Mas concreto na sua essência, um homem com suas experiências e vivências, mas incompleto por suas vicissitudes no seu existir.

Neste movimento da *epoché*, ou redução fenomenológica, como movimento de pesquisa, é no tempo-espço em que o pesquisador se colocará junto ao sujeito de que se quer buscar algo, sua essência no que tange a analisar um fenômeno que se deseja tirar um véu. Diferente de outros métodos de pesquisa, aqui elencamos a singularidade de uma pesquisa fenomenológica, aqui nos colocamos numa posição de pesquisador ouvinte, no sentido de encontrar algo, alguns fragmentos. E neste movimento, uma postura, atitude, ação significativa para este tipo de pesquisa é o sentido de se colocar em suspensão conhecimentos prévios, ações e pré-conceitos (no sentido de conceber algo anteriormente) junto ao objeto-fenômeno observado.

Este estado de suspensão é realizar o mergulho, na tentativa/desejo de trazer a lume um olhar de sentido do fenômeno em observação. Este movimento de suspensão é muito importante numa pesquisa/ação fenomenológica. Um posicionamento empático poderá fornecer ao pesquisador os elementos necessários para se envolver e estar com e junto ao outro no intento de se capturar a singularidade e essência do que se observa ou deseja iluminar – considerando sempre uma singularidade no mundo, na pluralidade de ser. Ainda neste sentido, a *epoché* ou redução fenomenológica, denominado por Forguieri (2004):

Este momento requer que o pesquisador, preliminarmente, procure colocar fora de ação os conhecimentos por ele já adquiridos sobre a vivência que está pretendendo investigar, para então tentar abrir-se a esta vivência e nela penetrar de modo espontâneo e experiencial. É preciso que ele não apenas se recorde dela, mas, procure nela emergir para revivê-la de modo intenso; é necessário, portanto que procure ter com ela uma profunda sintonia. (FORGUIERI, 2004, p. 60)

Para Forguieri, esta atitude, baseada na suspensão é aquela em que se coloca junto ao outro para vivenciar uma experiência num coletivo, (eu+outro ou eu+outros) de forma a, nesta experiência, vivenciá-la, de forma natural, despindo-se do seu eu, do mundo vivido para senti-lo junto ao outro. No sentido que Forghieri (2004) nos diz sobre o se despir da razão e no desejo de aderir a este movimento fenomenológico-existencial, o pesquisador deverá:

Em outras palavras, o pesquisador precisa iniciar seu trabalho procurando sair de uma atitude intelectualizada para se soltar ao fluir de sua própria vivência, nela penetrando de modo espontâneo e profundo. Para deixar surgir a intuição, percepção, sentimentos e sensações que brotam numa totalidade, proporcionando-lhe uma compreensão global, intuitiva, pré-reflexiva, desta vivência. (FORGHIERI, 2004, p. 60).

Eis o movimento proposto de me co(mover)¹⁷ e mover junto aos outros, despindo de mim para que apareça o nós, neste mergulho existencial. O que ela nos propõe, ao suspender ou deixar de lado o modo racionalizado, científico, para que possamos entrar na seara das ações afetivas, da afecção, do sentir e experimentar, através da inspiração/ação da fenomenologia, que me afeta e que transforme minha relação através do contato com ou outro. E que esta afecção, ao me transformar, permita-me(nos) surgir e estar numa atitude humanizante nesta relação, no intuito de desvelar sentidos e modos de uma professora com as práticas de tecnologia na sala de recursos.

O segundo movimento, não menos importante, mas também vital, de acordo com Gil (2010) sobre a redução eidética:

A redução eidética (do grego eidos = ideia ou essência), por sua vez consiste na redução do objeto da percepção à ideia, o que significa a abstração da existência, de tudo o que é acidental, para permitir a intuição das essências. Consiste na sua análise para encontrar o seu verdadeiro significado. Isso porque tudo o que as pessoas têm em sua mente decorre de informações proporcionadas pelos sentidos. Por essa influência dos sentidos existem várias imagens possíveis de um mesmo objeto, embora todas significando a mesma coisa, constituindo a sua essência. (GIL, 2010, p. 40).

Este é um segundo movimento numa pesquisa fenomenológica-existencial. Tendo em vista que a partir do envolvimento existencial proposto por Forghieri (2004) de se colocar em suspensão nossos conhecimentos prévios ao lidar com um fenômeno, o movimento da redução eidética ou distanciamento reflexivo é o momento em que o pesquisador, tentará se distanciar do fenômeno em análise, buscando compreender com entendimento aquilo sobre que se jogou luz anteriormente. Neste sentido:

Após penetrar na vivência de uma determinada situação, nela envolvendo-se e dela obtendo uma compreensão global pré-reflexiva, o pesquisador procura estabelecer um certo distanciamento da vivência, para refletir sobre esta compreensão e tentar captar e enunciar, descritivamente, o seu sentido ou o seu significado daquela vivência em seu existir. Porém, o distanciamento não chega a ser completo; ele deve sempre manter um elo de ligação com a vivência, a ela voltando a cada instante, para que a

¹⁷ Mover junto, mover com.

enunciação descritiva da mesma seja a mais próxima possível da própria vivência. Tal enunciação, portanto, não deve ser feita em termos científicos e sim em linguagem simples, semelhante à que é utilizada na vida cotidiana. (FORGUIERI, 2004, p. 60)

O distanciamento reflexivo ou redução eidética é o momento do pesquisador, debruçado sobre a experiência junto ao outro, e que a partir de sua vivência:

procura penetrar na vivência deste, para compreendê-los, relaciona-os à sua própria vivência e à de outras pessoas, reflete sobre tudo isto e chega às suas próprias enunciações a respeito do assunto. (FORGHIERI, 2004, p. 61).

Compreendemos que esta etapa é o momento da pesquisa em que será realizado o distanciamento do fenômeno observado, no ensejo de capturar a singularidade para produzir e relatar a experiência e vivência e, a partir destas, produzir enunciações a respeito do que foi discutido sobre este assunto. Concordamos com Forghieri (2004) e Gil (2010), nossa compreensão sobre estes modos de pensar sobre o envolvimento existencial e distanciamento reflexivo numa pesquisa fenomenológica-existencial é que estes movimentos são imbricados, indissociados. Buscando o conceito de experiência em (LAROSSA, 2011, p. 5) é “isso que me passa”. É um movimento de ida e vinda. É deixar que o outro lhe afete, ou transforme. Faz parte do movimento de caminhar, estando junto e partir disto, pintar um quadro a partir do visto-sentido-vivido-dito junto ao outro.

Os dois movimentos de envolver e distanciar, buscar que o pesquisador se afaste do fenômeno para que ele possa descrever compreensivamente. Mas ora, como distanciar se ainda estou ligado àquela experiência? Caracterizados esta conexão com movimentos com uma tentativa de buscar na consciência a experiência do outro. O distanciamento reflexivo é como um exercício para o pesquisador, pois compreendemos que as relações de aprendizado estão também imbricadas com outro processo de afetividade e cognição, que também lhe são correlacionados. Sendo assim, é o mover da experiência junto ao outro que torna possível emergir da experiência e poder descrevê-la compreensivamente como parte desta pesquisa. Este movimento faz-se necessário no sentido de compreender a vivência das pessoas de que se deseja trazer a lume uma compressão, na busca da experiência que Larossa (2011) nos diz sobre “isso que me passa”.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

“A ostra, para fazer uma pérola, precisa ter dentro de si um grão de areia que a faça sofrer. Sofrendo, a ostra diz para si mesma: preciso envolver essa areia pontuada que me machuca com uma esfera lisa que lhe tire pontas outras felizes não fazem pérolas. Pessoas felizes não sentem a necessidade de criar. O ato criador seja na ciência ou na arte, surge sempre de uma dor. Não é preciso que seja uma dor dóida. Por vezes a dor aparece como aquela coisa que tem o nome de curiosidade.” Rubem Alves

5.1. Descrevendo Fenomenologicamente o que e como é ser uma Professora Especialista que Utiliza Tecnologia Assistiva

5.1.1 CENA 1 – A COR DO PARAÍSO

Iniciando este texto penso na minha trajetória enquanto pesquisador que escreve/escreveu este documento. Neste momento, penso/pensei no relacionamento entre os sujeitos que participaram desta pesquisa. Com isto, penso/pensei na afetação e nas trocas de aprendizagem para a produção desta dissertação. Faço esta reflexão pois a quantidade de trocas entre colegas de curso, com as orientações junto ao orientador, com os amigos, com aqueles que já não estão, ou são próximos, percebo que este trabalho é como a constituição de um mosaico. E no sentido do qual Rubem Alves nos fala, percebemos que a constituição de uma professora que atua na SRM se constitui neste movimento de ser-sendo-junto-ao-outro (Pinel, 2000) e está ligado ao tempo da experiência:

O tempo-*chronos* é o tempo exato, que não dá tempo ao tempo de ser. O tempo vivo, vivenciado, o vivido é outro tempo, o *Kairós*. O tempo de sentir, de gostar, de amar, de aprender, de refletir. (PINEL, 2000, p. 79).

E neste *Kairós*, para se constituir a experiência e vivência de ser uma professora que trabalha com crianças deficientes e luta contra toda uma estrutura, sistemas de trabalho, faltando recursos físicos, humanos e materiais, com o desafio de proporcionar a estes educandos o acesso à educação, é fazer-se pérola. É lutar todos os dias para garantir que a lei não seja somente um papel vindo de cima para baixo, mas sim, para que se garanta a estes sujeitos direitos que a eles vem sendo negados, que a sua existência e presença não sejam invisibilizadas por uma sociedade opressora que ainda não sabe lidar com as diferenças. Sendo assim,

neste capítulo, apresentamos a entrevista com a professora colaboradora da pesquisa e, disponibilizamos na íntegra a transcrição a partir de nossas conversas que foram gravadas, transcritas e transcriadas. A partir de agora chamamos nossa colaboradora da pesquisa de professora Abelha.



Figura 1: Cena do Filme: A Cor do Paraíso 09:01:00.

A imagem acima é cena do filme 'A Cor do Paraíso'. Uma belíssima obra de Majid Majidi de 1999, que narra a história de um menino chamado Mohamad que é cego e deseja ser incluído numa escola regular em sua cidade natal. Ele é um garoto muito sensível. Por causa da cegueira, ele desenvolveu habilidades sensitivas e sensoriais que o tornaram especial no sentido de fazer leituras do mundo através de suas mãos, sentir e ouvir as belezas que ele não pode ver. Entretanto, em seus modos-de-ser, ele é uma estrela que iluminou a vida de sua família enquanto esteve presente na Terra. A imagem refere-se à cena em que ele ouve um passarinho em perigo em meio a uma mata, prestes a ser atacado por um gato. Elencamos aqui o cuidado de si ao cuidar do outro, tal qual a professora Abelha cuida de suas crianças na sala de recursos multifuncionais.

Neste sentido, apresentamos a professora Abelha¹⁸: 35 anos, pedagoga formada pela Universidade Estadual de Minas Gerais, fez mestrado em educação pela UFES. Em sua graduação teve a disciplina de informática na educação. Disse-me que fez uma matéria de uso das TICS na educação. Quando perguntei se ela se sentia habilitada em usar estas tecnologias em suas aulas após formada, disse que naquele momento estava mais motivada do que habilitada. Eis um caminho para que possamos compreender esta professora que utiliza as TICS em sua prática profissional.

Cena 01: A conversa com a professora se inicia ao chegar em sua sala. A professora estava realizando um atendimento a um aluno e iniciamos a conversa falando sobre a questão do laudo para o atendimento educacional especializado.

Abelha: Mas nos atendimentos eu não deixo de atender criança que não tem laudo porque são crianças que não tem laudo e às vezes estão esperando um retorno do sistema público para obtenção de laudo aguardando na fila do SUS uma consulta neurológica. Têm crianças que estão guardando há dois anos, enquanto isso elas estão no processo de repetência. Tem criança de quatorze anos que está no terceiro ano do ensino fundamental, eu vou esperar essa criança evadir da escola, porque eu não posso, porque o sistema diz que ela não tem laudo e não pode ser atendida pela atenção especial, uma criança que está lá e eu sou pedagoga da escola à tarde e você vê que a criança não se concentra, você vê que a criança precisa simplesmente de uma atenção individualizada, então eu vou fazer isso, tanto no turno como no contra turno, eu não deixo de atender.

Neste sentido, conforme Freire (2015, p. 111) “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa.” Sua fala nos fornece pistas e indícios sobre a prática desta professora em que seus atos estão permeados de afeto e o seu mover é o da micropolítica. Sua ação de insubmissão se faz entre a dualidade de amar o que faz e seu compromisso com o oprimido no sentido de incluir quando este direito lhe é negado.

Cleyton: Mas a legislação diz que não sendo público alvo da educação especial eles não teriam acesso à sala de recursos e nesse caso você acha que na sala de recursos tem que caber outras possibilidades ou é uma insubmissão sua como educadora, professora? Sabe que é uma contribuição que você dá?

Abelha: Olha, eu acredito, a gente entende que isso tem um custo para o cofre público, eu compreendo que não há verba infelizmente para isso. Eu acho que

¹⁸ A professora foi nomeada como Abelha, pois nos forneceu pista sobre como se sentia no coletivo, no seu trabalho. Neste sentido, utilizamos esta forma no intuito de preservar sua imagem e sigilo de identificação.

deveria sim, a gente vê pelas políticas de outros países que estão mais desenvolvidos e à frente na educação que a educação especial é oferecida para quem tem deficiência, para quem não tem forma de desenvolver as potencialidades, agora, aqui na política de nossa cidade, tem avançado muito, nós temos uma equipe muito boa na coordenação da educação especial e o que eles orientam é que a criança que tem uma dificuldade, se o professor pode trazer para um atendimento composto, se há essa possibilidade, se há essa janela no atendimento então vocês detectam essa necessidade, isso pode ser feito. Então isso que eu tenho feito nos meus atendimentos, eu tenho tentado contribuir dessa forma. Rafael, e aí, está cansado? Vem cá, vamos lá, vamos terminar de colar sua atividade. Não, então vamos brincar no computador.

Cleyton: Quando você chegou aqui o espaço já estava com estas colagens e figuras coladas nas paredes da sala?

Abelha: Não, não, ele era totalmente diferente, esse alfabeto em libras foi um professor que fez um trabalho fantástico, ele que colocou, nós temos aqui dois alunos surdos e um aluno surdo que tem também deficiência intelectual ... vem cá, esse aqui foi estagiário da tarde que fez esses dias.

Cleyton: Esse aqui?

Abelha: Esse alfabeto, colorido, esse painel, ah, você quer mostrar para o Cleyton? Até que enfim, achei que você não ia acordar hoje, coloca aqui. Então a gente teve que fazer uma... esse computador, ele foi para manutenção na secretaria e aí eu não consegui reinstalar porque essa tela aqui ela tem touch screen e eu não consegui reinstalar. Aí esse jogo aqui é o que a gente está fazendo em articulação justamente para ele porque tanto o Rafael quanto o João Pedro o pensamento abstrato deles não funciona, eu tenho que trabalhar com eles no pensamento concreto, então vai ser na base da repetição, da memorização, eu vou lançar mão dos métodos tradicionais, PNAIC. O PNAIC é excelente, muito bom, mas não vai funcionar aqui dentro da sala de aula ao AEE, entendeu, eu vou ter que lançar mão dos métodos tradicionais sim, muitas vezes eu vou ter que lançar uma cartilha.

Cleyton: Não quer dizer que é ruim, assim, nessa situação funciona, né?

Abelha: Sim, é esse aqui, olha... Esse você conhece? Aí sempre eu estou trabalhando [...], aí, sempre assim, esse bem desenvolvido ele já passou desse nível, né. [...] É um barco, e o de ovo também, né. Agora e o jogo, e o jogo, é, porque isso é muito nenezinho, né, Rafael já dá conta de jogar o outro, os jogos das vogais, cadê? Não, não é esse não, esse é o Cabanas, também é bobo para você. Deixa eu jogar aqui, as vogais. Aí Cleyton, esse aqui é justamente dos valores falados, está vendo, que é o que a gente está trabalhando lá, deixa eu fechar aqui.

Rafael: É um I tia?

Abelha: San, igual do anjo. A.

Rafael: É um A.

Abelha: Isso, que o som nasal eu ainda não trabalhei com ele. Che, qual letra tem esse som de E.

Rafael: É o Che.

Abelha: Isso, E, não E.

Rafael: E de elefante.

Abelha: Isso. I?

Rafael: I de igreja.

Abelha: Isso, Ra, R com?

Rafael: A.

Abelha: Muito bom. Cobra, C com?

Rafael: O.

Abelha: Isso, que é o que a gente está trabalhando ali. Ba, Ba?

Rafael: Ba.

Abelha: Ba, qual letrinha tem esse som?

Rafael: É o A.

Abelha: Muito bom. Vamos lá, a gente acabou de fazer essa, C com?

Rafael: O.

Abelha: Muito bom. Po.

Rafael: Po, Porco.

Abelha: Isso, isso mesmo.

Rafael: De Ovo.

Abelha: Isso, de Ovo. Nossa Rafael você está ótimo, daqui a pouco não vai nem precisar ir aqui não é Cleyton, né.

Rafael: Não, mas eu vou vir.

Abelha: B, B, B com?

Rafael: U.

Abelha: B com?

Rafael: A.

Abelha: Não, Ba, Be e B?

Rafael: Ba, Be e B.

Abelha: B de Elefante, B com?

Rafael: E.

Abelha: E, muito bem. Xi, X com?

Rafael: O Xi é o I.

Abelha: Isso. Ga do gato, G com?

Rafael: Gi é o I.

Abelha: Gato.

Rafael: É o A.

Abelha: Muito bem Rafael, olha aí como você é maravilhoso, sempre no reforço positivo. San é igual o anjo, San é o A.

Rafael: É o A.

Abelha: Isso. Como eu não trabalhei som nasal eu vou dar a resposta. Du, D com?

Rafael: Du, é o U.

Abelha: Isso.

Rafael: Da Lua.

Rafael: Igreja.

Abelha: Isso. Che, CHE.

Rafael: É o E.

Abelha: Isso, E de Elefante.

Rafael: É o E.

Abelha: Isso. Aí agora você vai só jogar, essas consoantes não, vamos lá hein, a coordenação motora, se martelar as consoantes você vai perder, só as vogais.

Rafael: Está bem.

Abelha: Esse é vogal, foi nas consoantes, só as vogais.

Rafael: É o E.

Abelha: Isso, A, E, quais são as vogais, fala para o Cleyton, ele esqueceu.

Rafael: A, E.

Abelha: Conta, Cleyton não sabe não, fala para ele.

Rafael: A, E...

Abelha: Hã? Está concentrado. Vai aparecer o I, olha lá o O. O João por exemplo, tem mais dificuldade nesse, a criança com Asperger é a coordenação motora, ele era muito ruim. O João daqui a pouco está chegando, já deve estar chegando, com essa chuva eu não sei se ele vem. Muito bem, você está cada dia melhor, hein, muito bom. E esse Alpha Bolas.

Rafael: As bolas.

Abelha: Esse resta um eu acho que ele é meio difícil. Sabe jogar, eu não sei jogar isso. Dá corda não. Você sabe jogar, eu não sei, resta um, ah, esse tem que ter o Flash Player, lá em casa eu já joguei Alpha Bolas, não, depois a gente baixa aqui. Vamos lá terminar de colar, vai jogar mais uma vez então esse, vamos lá, última vez, brincando com as vogais aqui.

Rafael: Aqui?

Abelha: Isso, mais dez palavras, não sobe, rola a tela para cima, para cima.

Rafael: Esse?

Abelha: Não esse, que é jogar.

Rafael: Jogar jogo.

Abelha: Sa.

Rafael: Sa é o I.

Abelha: Sabe o Sapo.

Rafael: É o C do Sapo.

Abelha: Não, S com?

Rafael: A.

Abelha: Muito bom. Pa.

Rafael: É Panda.

Abelha: A.

Rafael: A.

Abelha: Da, D com?

Rafael: Da.

Abelha: Da é o D com?

Rafael: E.

Abelha: Da.

Rafael: É o A.

Abelha: Clica aqui de novo no ouvir novamente.

Rafael: A.

Abelha: A, muito bom. Jo, J com?

Rafael: O.

Abelha: Isso. An?

Rafael: An.

Abelha: O A tem som de An, lembra que eu te falei. Ni, N com?

Rafael: Ni é o I.

Abelha: Isso. Nha.

Rafael: Nha, é o A.

Abelha: Isso, muito bom. Vaca.

Rafael: É o A.

Abelha: Ka.

Rafael: É o A.

Abelha: Isso, muito bom, isso mesmo, está vendo? Chocolate que eu adoro, você também, né?

Rafael: É o Cho.

Abelha: Cho, CH.

Rafael: A.

Abelha: Cho, Cha fica Cha.

Rafael: Cha.

Abelha: Cho.

Rafael: É o O.

Abelha: Isso, é o O. Co.

Rafael: Co é O.

Abelha: O de novo. La.

Rafael: La, é o A.

Abelha: Isso, T.

Rafael: T de Ta, l.

Abelha: T.

Rafael: Ta de Tatu.

Abelha: Elefante.

Rafael: É o E.

Abelha: Isso. Ah, agora vamos lá, esse é difícil, hein? Eu quero ver se você dá conta. Fiscaliza ele aí, Cleyton, para ele não dar conta, não, hein? Ele esqueceu quais são as vogais. Quais são as vogais, Rafael?

Rafael: Esse, esse, esse.

Abelha: Muito bem, está de parabéns, gostei de ver. Olha, trinta e oito pontos. Arrasou, cada dia melhor, hein? Vamos.

Rafael: Tinha no jogo, a pizza.

Abelha: Dividindo a pizza, olha aí, isso aqui é matemática. Olá, estamos à procura de um no empregador, todas as encomendas estão atrasadas, e o *chef* Augustino precisa contratar um ajudante ainda hoje. A nossa única exigência para a vaga é que você conheça as frações. Tem que saber dividir a pizza, hein?

Rafael: Tá.

Abelha: Vamos lá, digite a fração apresentada na pizza. Quantos pedaços tem aqui na pizza?

Rafael: Um, dois.

Abelha: Dois, e quantos, no total, tem a pizza? Então, coloca aqui dois aqui em dois. Hã, tem que apertar?

Rafael: Um.

Abelha: Então, coloca um. E quantos pedaços tem no total? Conta para mim.

Rafael: Um, dois, três, quatro, cinco.

Abelha: Cinco, seis.

Rafael: Seis.

Abelha: Então, digita o seis embaixo, coloca o *mouse* aqui, olha, coloca o seis.

Rafael: Seis.

Abelha: Então olha só, tenho seis pedaços e...?

Rafael: Um, dois, três, quatro, cinco, seis.

Abelha: Isso.

Rafael: Onde é seis aqui?

Abelha: Isso, ou seja, olha só, tem uma fatia, a pizza tem seis pedaços, e tem quantos marcados?

Rafael: Um.

Abelha: Então, o Rafael vai comer quantos pedaços?

Rafael: Um.

Abelha: E quantos que vai sobrar para a tia Abelha?

Rafael: Um, dois, três, quatro, cinco.

Abelha: Ah, então você vai comer um, e eu vou comer cinco?

Rafael: Ham, ham.

Abelha: Oba, então vamos ver se está certo. Não, você vai comer um, eu vou comer cinco, muito bem, vamos lá. Então, vamos lá, quantos pedaços tem? Vamos contar no total.

Rafael: Deixa eu ver, um, dois, três, quatro, eu tenho...

Abelha: Não...

Rafael: Um, dois, três, quatro.

Abelha: Então, você vai comer quatro, né?

Rafael: Um, dois, três, quatro.

Abelha: E a pizza tem quantos pedaços no total?

Rafael: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.

Abelha: Vamos contar de novo, vamos começar daqui: um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete. É isso mesmo? Tem oito, cadê o sete? Não sei. É esse aqui o sete?

Rafael: É, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.

Abelha: Sete. Muito bem, nossa, agora são duas pizzas.

Rafael: Você tem duas, eu tenho duas.

Abelha: Nossa, mas espera aí, agora a gente vai ter que fazer uma soma de frações.

Rafael: Um, dois, três.

Abelha: Não, mas olha só, tem três aqui, e aqui tem três, mais quatro, cinco, total tem cinco?

Rafael: Cinco, está mais fácil.

Abelha: Então, vamos ver quantas que tem no total, um...

Rafael: Dois, três, quatro, cinco, seis, sete, aqui; um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete.

Abelha: Aqui o sete, isso, ver se está certo, muito bem. Agora, olha só, essa pizza aqui tem sete pedaços, quantas que você vai comer?

Rafael: Três.

Abelha: Três, então marca aí.

Rafael: Um, dois, três.

Abelha: Quantas que vai sobrar para o Cleyton? Conta aí.

Rafael: Um, dois, três, quatro, cinco.

Abelha: Espera aí, você vai comer três, quantas você vai deixar para o Cleyton? Quantas que sobrou para ele?

Rafael: Um, dois, três, quatro, cinco.

Abelha: Não, você vai comer três, não é? Um, dois, três, quantas que sobraram para o Cleyton? Quantas branquinhas sobraram para o Cleyton? Olha aí.

Rafael: Um.

Abelha: Um.

Rafael: Dois, três, quatro.

Abelha: Ah, então tá, vamos ver se está certo agora. Não, mas espera aí. Aqui não, é só três, então tira, tente novamente. Vamos lá, desmarca o um. Quantas tem aqui? Três, né? Ficaram quatro para o Cleyton. OK, muito bom. Nossa, agora olha só, têm que ficar três marcadas.

Rafael: Eu sei, um, dois, três.

Abelha: Isso.

Rafael: Um, dois, três.

Abelha: Só que, aqui, você não pode marcar nenhuma, então.

Rafael: Vou botar aqui.

Abelha: Muito bem.

Rafael: Um, dois, depois três.

Abelha: Três aqui, dois de três. Gente, mas você é o cara, hein?

Rafael: Parabéns.

Abelha: Parabéns, você passou no teste do *chef* Augustinho e pode começar a entregar as pizzas, muito bem. Agora, pressione qualquer tecla para lançar a pizza no local.

Rafael: Um, dois, três.

Abelha: Você tem que atirar as pizzas nos lugares, hein? É aqui.

Rafael: O que eu faço?

Abelha: Aqui.

Rafael: Qual é o jogo? Eu não sei.

Abelha: Eu também não sei. Aí, Cleyton, vem cá. Vai lá, Cleyton vai te ajudar. Muito bem, o seu emprego está garantido na pizzaria do *chef* Augustino. Aí fala que não aprende, aí eu pergunto: será que não aprende ou será que a estratégia utilizada na sala de aula não está adequada, entendeu? Porque a gente padroniza demais, a gente espera que a criança vá aprender do jeito que a gente espera, aí quando vem para cá, a gente passa um estudo de casa, e a gente entende como que a criança aprende, e a gente entende, a gente começa a perceber os eixos de interesse das crianças. É o atendimento individualizado com você.

O trabalho realizado com as crianças na sala de recurso necessita que o professor tenha uma abertura para o mundo para pensar diversas possibilidades e formas sobre como estes sujeitos aprendem. Estamos de acordo com Freire e sobre o que ele diz:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. [...] A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (FREIRE, 1979, p. 30-31).

Cleyton: Se tivesse, por exemplo, uma professora, uma professora auxiliar, você acha que conseguiria? Falta suporte em sala?

Abelha: Com certeza. Eu falei para a mãe dele tudo, eu falei com ela: “Olha, Eliana...”, o nome da mãe dele. Ela é muito presente, você vai conhecer ela. Daqui a pouco, estará aqui para buscá-lo, inclusive ela deve estar chegando. Acho que, por causa da chuva, ela deve estar atrasada, e o João também. O João nunca falta, e eu falei com ela. Esse é Cleyton. Ele é meu colega lá da UFES. Está fazendo pesquisa de mestrado com o uso de tecnologia na sala de recursos, e aí ele veio mostrar os jogos para o Rafael e, aí, eu estava falando do caso do Rafael, estava falando até com ela que, lá, eu acho que se ele tivesse tido esse suporte antes, teria desenvolvido bem mais. Eu acho que daqui um tempo, quando ele pegar esse eixo da alfabetização...

Cleyton: Tudo muda.

Abelha: Porque ele é muito inteligente, a gente estava jogando.

Cleyton: Me fale mais sobre o que ele usa.

Abelha: Tudo, tudo, *video game*... Eu acho que a grande problemática de hoje é que essas estratégias — nós temos uma escola do século XVI com professores de século XVIII e crianças do século XXI —, as estratégias não estão adequadas às crianças, e as crianças precisam de mais, e a escola está fracassando e vai continuar fracassando. A gente... as estratégias pedagógicas têm que mudar. Aí falam: “Criança não aprende.” Como que criança não aprende se ela senta na frente do computador, desmontam tudo? Eles aprendem tudo, eles mexem em tudo...

Baseado no exposto pela professora, estamos diante de um cenário em que o educador tem uma missão bastante complexa em realizar mediações entre os instrumentos tecnológicos e suas práticas pedagógicas com estas crianças ditas nativos digitais (PRENSKI, 2001):

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2014, p. 83)

Estamos de acordo com Freire (2014) no sentido de que o educador, imbuído de uma epistemologia curiosa, poderá se distanciar de suas práticas e, ao refletir sobre suas ações, poderá repensar suas estratégias, didática e métodos de ensino no intuito de produzir novas intervenções e transformar suas práticas aos tempos atuais.

Cleyton: Os demais joguinhos são bastante complexos estava observando você...

Abelha: É uma soma de fração, não é, Cleyton, de três, quatro minutos? E aí você vê, aprende? Aprende, ele joga o jogo, ele não gosta de jogo assim, os demais jogos são estratégia, teve gente... Ele é interessado...

Cleyton: Quais jogos que ele joga em casa?

Abelha: Ele adora jogos, assim, de estratégia, sabe, mas o Rafael, ele gosta de jogos desde os mais simples até os jogos mais elaborados, sabe? E, por exemplo, o encontro dele, mesmo que seja por vinte minutos com o João Pedro — o João não veio hoje acho que por causa da chuva —, aí têm esse encontro positivo, porque o João não socializava, o João não estabelecia contato visual, e o Rafael, ele é muito afetivo. E aí, o que aconteceu? O João está mais solto, então, assim, nesse sentido, até pelos próprios jogos. Então, os jogos, começou com o computador. Foi muito por causa disso, porque promoveu o encontro dos dois. O Rafael gosta de atirar e o João tem medo disso, mas o Rafael... As próprias crianças estabelecem relacionamentos. Inclusive, Cleyton, eu quero até ver, depois, com você, que sabe mais disso, que eu quero comprar os jogos, porque isso é material de trabalho, não adianta, eu tenho que comprar mesmo.

Cleyton: Mas você não precisa comprar, tem um repositório chamado objetos de aprendizagem. Nele, você vai encontrar o tipo de questão que você vai trabalhar, pedagógica, tem esses enfoques para te ajudar, inclusive pode até fazer um

mapeamento deles, por exemplo, vídeos. Passam vários vídeos, eles prestam mais atenção neles. No caso do Rafael, podemos pensar na questão da alfabetização...

Abelha: Sim, a gente tem que dar os caminhos, porque hoje eu estava fazendo aquele jogo das vogais com ele, eu estava falando com o Cleyton, o som nasal eu não trabalhei com a Carol ainda, então eu dou “lancheira”, aí eu dou a resposta para ele, “anjo”. Eu dou a resposta porque eu ainda não trabalhei isso, então, assim, jogos de alfabetização eu preciso trabalhar tanto na sala de aula regular quanto no AEE. Eu preciso desse material porque nós, professores, a gente compra muito livro. Eu gasto, por mês, duzentos e cinquenta, trezentos reais por livro, eu gasto, e é livro, assim, de usar com as crianças, não é livro técnico nosso, até porque a gente usa muito PDF, artigo, né? Agora, eu compro duzentos e cinquenta, trezentos reais em livro, agora *software* mesmo a gente não investe, e eu acho que é uma forma de avançar em relação a isso.

Cleyton: Uma coisa mais clara e objetiva...

Abelha: Tem que acompanhar a gente, precisa avançar em relação a isso. Esse aqui é legal, esse aqui é de converter os números romanos para os números... esse é o quinhentos, é o D, mas esse você não aprendeu ainda, a gente vai aprender, e o negócio das minhas trocas... (risos). A mãe do João falou a mesma coisa, mas agora eu sosseguei meu coração. Ficou desesperada: “Mas tu vai sair...”

Cleyton: Será que não encontra outra professora Abelha, não?

Abelha: Não sei. Aqui, falta o número mil em algarismo romano, onde que está o mil? Isso, muito bem, vê se está certo. Você baixa o jogo?

Cleyton: Sim.

Abelha: Aí como a pesquisa dele é isso, eu vou pedir a ajuda dele, também, para ele articular...

Cleyton: Esse é do elefante que você falou.

Abelha: Isso, esse *site* é o mais próximo que eu achei. Nesse *site*, eu consigo baixar os jogos?

Cleyton: Joga *online*.

Abelha: *Tablet* tem suporte para ele?

Cleyton: Tem que ver, se tiver *flash*.

Abelha: Esse aqui é vinte, não é? Então, coloca duas vezes o dez. Três, não tem três, então você tem que apertar o um quantas vezes? Muito bom.

Cleyton: Você não trabalhou esse conceito com ele ainda, numeral.

Abelha: De número?

Cleyton: Romano.

Mãe do aluno: O problema do Rafa, logo no início, é que ele escrevia, fazia, e depois esquecia...

Abelha: Dezessete. Como é que foi fazer o laudo dele quando descobriram, foi a senhora que percebeu?

Mãe do aluno: Eu que percebi, desde os três anos eu percebi Ele era muito agitado no CMEI, e a fala estava atrasada. Ele não falava, ele quase não falava, aí eu procurei o psicólogo, [...] só que ele era muito louco lá. Caracterizou um pouco de autismo, aí eu levei para o neuro e o neuro falou que não, as informações do laudo, tinha que fazer um outro laudo.

Cleyton: E como é fazer esse laudo, assim, é fácil, vai no posto?

Mãe do aluno: É ruim, é difícil na APAE. Eu consegui na APAE em seis meses, seis meses para chamar.

Cleyton: Tem muita gente nessas clínicas.

Mãe do aluno: Na APAE faz, mas só criança de Vitória e o da Serra ela faz. Nessa, eu paguei setecentos reais.

Cleyton: Então, eu perguntei para a professora, e ela falou: “A mãe tem que se virar e pagar.” Fica complicado.

Mãe do aluno: Fica complicado, faz na APAE, mas a fila de espera é de seis meses a um ano.

Cleyton: Quando eu fiquei sabendo desse negócio de fazer o laudo na rede pública, eu fiquei imaginando se você sabe que tem um posto de saúde para ir para especialidade, então, assim, não tem essa conexão do Estado.

Abelha: A vinculação dos serviços é...

Mãe do aluno: Para mim ir no APAE, eu passava no particular, tem que levar ele no posto pegar o laudo do posto para levar para a APAE para ficar lá numa fila de espera mais de seis meses.

Abelha: Podia ter ido na clínica do amigo, acho que é noventa reais.

Cleyton: Aí, você percebeu que o rendimento na escola melhorou ou piorou ao ser atendido aqui com a professora na sala de recursos?

Mãe do aluno: Melhorou, eu mais peguei o laudo por causa da escola mesmo, por causa da escola que pediu, quando eu entrei com o Rafael aqui, eles não queriam liberar a educação especial porque ele não tinha laudo.

Cleyton: Tem isso?

Abelha: Aí, a gente entra na questão da produção de deficiência.

Cleyton: Aí, ele entrou... Agora que ele entrou. Mas, a partir de que ele entrou, você achou... como foi o desenvolvimento dele?

Mãe do aluno: Nossa, melhorou, ele sabe o alfabeto, escreve o nome dele. Foi o primeiro ano dele na sala... Aqui, na especialidade, é, mas os professores na sala mal sabiam do problema dele...

Abelha: Mas ele não apresentava...

Mãe do aluno: Não, não.

Cleyton: Rafael, muito bom te conhecer, tá? Uma gracinha ele, parabéns.

Abelha: Ele é ótimo, muito educado, olha o que ele fez hoje: trabalhou como som do Ca, Ce, Ci, Co, Cu, e já foi formando palavrinha misturando B, a família do B com C, mas já estamos em tempo de encerrar por hoje, Rafael.

Cleyton: Tchau, despedi do aluno.

Abelha: Um beijo, viu? Gostou? Disse a professora para o aluno.

Cleyton: Gostei de nossa conversa hoje.

Abelha: Hoje foi meio tumultuado, assim, porque...

Cleyton: Mas não existe um cotidiano, assim, algo que...

Abelha: É, hoje essa chuva, aqui tem essa questão...

Cleyton: Não é só aqui, não, Abelha, é uma realidade. Havendo algum problema, eles não aparecem no atendimento, certo?

Abelha: O João não falta. Eu queria que você conhecesse o João. Aí que está o caderninho deles. Aí tem o caderninho do Rafael. Tem do Samuel aqui. Vou te passar os relatórios deles se você quiser. Estou com o *pen drive* aí. Se você quiser, eu te mando. Aqui, eu tenho um gravador de voz excelente. Está dentro do meu carro. Se você quiser que eu te empreste, eu não estou usando.

Cleyton: Muito bom. Abelha, então seu desejo enquanto pesquisa mesmo te apoia nessa questão de identificar conteúdos educacionais e aplicativos?

Abelha: Com certeza. O que você quiser a gente tem liberdade total de trabalho aqui, porque o que eu vejo, realmente, uma potência para trabalhar com números, que eu vejo resultado e que eu tenho conseguido muito êxito em relação à

construção de conhecimento. Tenho conseguido articular os conteúdos da sala de aula comum, entendeu?

Cleyton: Eu pensei, pensei que queria junto a você, que minha pesquisa fosse feita também aqui na escola, mas antes não tinha ficado claro o motivo de você me demandar. Agora, começa a ficar um pouquinho mais claro...

Abelha: Não, mas, assim, o que você... estou à disposição para contribuir na sua pesquisa...

Cleyton: Mas é isso Abelha, eu estou aqui na verdade para relatar a sua prática e, ao mesmo momento, poderei colaborar, sim, no que você precisar.

Abelha: A gente vai trocar, então.

Cleyton: É, mas eu precisava ter essa expectativa. Assim, como é tudo muito novo para mim em termos de educação especial, de lidar com essa questão da prática educativa, eu já vi seu plano e comecei a entender. Você tem um planejamento que é semestral, não é isso, ou você está fazendo semanal?

Abelha: Não, aquele ali é o plano da semana, o planejamento da semana e, aquele, o plano trimestral. Eu vou te mandar o plano trimestral...

Cleyton: Você fala sobre o PEI, o planejamento...

Abelha: Aqui nesta rede da educação não chama PEI, ele chama plano de AEE, que é igualzinho o PEI...

Cleyton: Atendimentos de maior prazo.

Abelha: Ele é trimestral, e esse plano trimestral, ele é para cada aluno, que é o PEI. Na verdade, é o PEI, vamos chamar de PEI, aí esse plano de AEE que é para cada criança eu vou mandá-lo para você, e aí eu tenho meu plano. Hoje, até tive atendimento de mais um aluno, outra criança...

Cleyton: Ao todo são vinte e cinco. Você atende esses vinte e cinco ou são vinte e cinco na escola?

Abelha: São vinte e cinco na escola. Eu atendo algumas crianças no colaborativo...

Cleyton: Colaborativo é junto com o professor?

Abelha: É, essas crianças no turno, mas eu atendo quando sobra tempo que a prioridade é o AEE. São as crianças do contra turno e quem eu atendo meu quadro horário, que é o seguinte: tenho Ana Carolina, que tem autismo e retardo mental; Pedro Lucas, que é TDAH e retardo mental; Samuel, que tem síndrome de Down; Pedro Henrique, que não tem laudo, que eu estou atendendo; Enzo Guilherme, que não tem laudo. Todos esses têm indício que estão naquela situação que eu te falei, que apresentam indícios de ser público-alvo da educação especial, mas ainda estão em processo que não tem laudo e estão com aprendizagem comprometida...

Cleyton: Entra, nesse esquema, a mesma coisa que a mãe falou. Suspeita a família também já está...

Abelha: Estão com defasagem dentro da sala de aula. Os professores percebem algo de diferente...

Cleyton: Qual a dificuldade de se descobrir isso? Você tem acesso só serviço de saúde?

Abelha: Muito grande. O Rafael Augusto, que é esse que tem um laudo de autismo e de retardo mental; o João, que tem um laudo de autismo; o Michael, que tem laudo de síndrome de Down também; o Felipe, que tem o laudo de desabilidade, transtorno das habilidades escolares, o TDAH, que não é público-alvo da educação especial e tem laudo; Emerson, que não tem laudo; João Vitor, que ele tem laudo de retardo mental e tem deficiência física, outras deficiências, mutismo e tudo; Pedro Leonardo, que tem TDAH, tem epilepsia, mas também não é o público-alvo da

educação especial, mas é atendido, tem laudos que não são público-alvo; e o Carlos Eduardo, então são um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze.

Cleyton: Então você atende onze alunos, sendo que com laudo são...

Abelha: Com laudo são um... deixa eu ver aqui, mais fácil, com laudo são um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. A equipe pedagógica que atua comigo à tarde encaminhou ontem que nós tivemos um plantão pedagógico ontem e, aí, nós atendemos mais quatro mães com história de dependência química, uso de entorpecentes na gestação, sem condição financeira nenhuma, as crianças com baixíssimo rendimento escolar e eu vou atender também essas crianças. São mais três crianças que não têm laudo e têm todos os indícios de ser público-alvo da educação especial.

Cleyton: Como é que você lida com essas mães? Eu estou entendendo que a escola tem demandas que não são só da educação...

Abelha: Aqui é uma região de violência...

Cleyton: Eu conheço um pouco o histórico daqui.

Abelha: Aqui é uma região de tráfico, aqui é uma região... Cleyton, eu sou pedagoga, à tarde eu não posso. Mesmo sendo professora da educação especial e por mais que eu tente não misturar as coisas, eu misturo. Não tem como dissociar.

Cleyton: Como você se sente com isso?

Abelha: É, eu sou pedagoga e eu sou professora da educação especial, e as mesmas crianças que eu sou pedagoga delas à tarde eu atendo-as de manhã no contraturno, então eu acompanho essas crianças em tempo integral. As crianças são filhas de pais presos, tem crianças que nasceram na cadeia. Eu tenho crianças que passaram o primeiro ano de vida na cadeia, então aqui é uma região de vulnerabilidade. Nós passamos dias aqui, passamos três dias recentes aqui saindo mais cedo por conta de toque de recolher, coisa de três semanas atrás.

O que fica evidenciado para nós é que nem sempre o super-herói utiliza capa. As práticas de resistência dessa professora nos fornecem pistas de como suas ações no micro cotidiano dessa escola buscam transformar a realidade dos alunos, na qual ela está inserida:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 2014, p. 40).

Estamos de acordo com Freire (2014) e sua ideia de homem alinhado ao ideal de ser mais. O trabalho da professora especialista nos mostra que suas práticas e essência, enquanto mulher de lutas e guerras, estão imbuídas de um espírito de mudança e transformação da realidade na qual ela está inserida, e seu trabalho, pelos diálogos realizados nesta pesquisa, aponta que sua prática docente busca o

desenvolvimento e libertação de seus alunos, apostando em um projeto de vida em liberdade e contrariedade a ideias opressoras, que afligem nossa sociedade e, por consequência, nossas escolas.

Cleyton: Você acha que a escola dá conta de tudo isso?

Abelha: Ela não dá conta, mas a escola precisa lidar com tudo isso. Eu não posso fechar os olhos para tudo isso. Essa é uma realidade da escola. A escola não dá conta, mas ela não pode invisibilizar esses sujeitos e o contexto desses sujeitos, então essas crianças, elas trazem esses problemas para a escola.

Cleyton: Me fale mais sobre isso?

Abelha: Eu tenho, por exemplo, crianças que estão reprovadas, eu tenho crianças de terceiro ano que está aqui o diagnóstico. Uma criança que vai começar o AEE comigo, que ela tem treze anos e ela não sabe escrever o primeiro nome. Ela está no terceiro ano do ensino fundamental. Ela não sabe escrever o primeiro nome dela, e, aí, eu chamo a mãe para conversar, peço auxílio da mãe, mas quando eu vou chamar a mãe na ficha de matrícula para a mãe dar um auxílio para escola, eu vou pegar o telefone da mãe. A mãe assina com o dedão porque a mãe é analfabeta. Como que uma mãe analfabeta vai dar um apoio escolar, à vida escolar do filho, sendo que ela não conhece o sistema de escrita, essa comunidade que a gente vive? E, aí, quando eu chamo essa mãe para conversar, a mãe fala: “Meu filho já me pediu para eu levá-lo ao médico porque ele quer tomar remédio para aprender, mas eu não tenho dinheiro para pagar.” E essa comunidade, então, esses são os problemas que a gente tenta lidar, e, aí, eu vejo a necessidade de fazer uma articulação, uma rede de serviços. Eu vejo na necessidade que a gente tem de promover essa articulação de serviços em rede, agora, como? Segundo Freire (2014, p. 114):

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo.

Este mover pela esperança apresenta-se como consciência das ações dessa educadora, enquanto professora, move esforços e transforma suas ações profissionais em ação política. Ela, professora, mas suas ações de esperança junto ao outro a colocam em uma posição de dialogar e compreender a vida como um propósito maior de libertar o homem para o projeto de ser mais.

Cleyton: Mas eu gostei do relato da mãe. Ela percebeu que o menino tinha dificuldades, então, assim, ela venceu uma barreira interna. Você sabe que a literatura diz que, quando do nascimento de uma criança com deficiência tem a questão da negação, passa por uma situação. Ela percebeu a dificuldade, e mesmo assim ela buscou o caminho da saúde e investiu recursos até talvez escassos, mas fez, e, aí, ela percebeu que talvez valeu a pena ter feito esse caminho por mais que ela não teve recursos e viu o desenvolvimento da criança.

Abelha: Mas eu acredito, assim, que a tendência, o que eu percebo muito é que essas famílias, elas vivem um jogo de empurra. A escola empurra para a família, a família empurra para a escola, então, assim, eu percebo que a família e, principalmente as mães, a figura da mulher é como se o problema fosse só da mãe, então, assim, é como se a mãe fosse a culpada e eu fico pensando na mulher, que ela tem essa criança com deficiência, que não é o filho que ela esperou durante nove meses, além do luto que ela vive, como que é carregar essa criança, sabe? Que, durante nove meses, ela não... como que é carregar essa criança, além de parir essa criança com deficiência que ela não esperou, que ela não desejava, como que é ela carregar isso para o resto da vida, porque ela também passa a ter essa deficiência, e o que a gente escuta aqui não é fácil, porque as mães falam “Olha, eu não posso mais trabalhar porque eu não sei que horas vocês vão me ligar pedindo para buscar”, “Olha, a partir do momento que nasceu a deficiência também é minha, eu sei que não é fácil para vocês da escola, mas se vocês que são profissionais não sabem lidar, imagina eu.” Então, assim, é muito complicado, porque também é um desafio que “Olha, o problema é seu, e essas crianças são passageiras na nossa vida. Um dia eles vão sair da escola”.

Cleyton: Sim, verdade. Estou de acordo com você.

Abelha: Então, eles são passageiros, agora, para/na escola, para as famílias, não. Então, eu acredito que nós, que somos profissionais, a gente tem que se capacitar e a gente tem que saber, sim, buscar e dar o suporte. Nós somos os especialistas. Se a gente não sabe lidar com isso, a gente tem que saber pelo menos encaminhar.

Cleyton: Em alguns casos, aí, justamente, saber orientar as famílias, certo?

Abelha: Sim, orientar as famílias, então você vai encaminhar para os serviços corretos. A escola não tem que saber tudo, mas ela tem que saber encaminhar, saber, “Olha, você pode buscar o benefício tal, você pode agir dessa forma”. A própria legislação fala isso em relação ao professor do AEE, como orientar a família a buscar os recursos necessários, então eu acredito que, nisso, nós somos muito falhos. A educação, ela ainda, os professores ainda, a formação de professores ainda. Ela precisa melhorar muito nesse sentido.

Cleyton: A educação especial inclusiva?

Abelha: Com certeza, mas até para o Estado, ele sucateia. O próprio Estado cria esse sucateamento da formação de professores a partir do momento em que ele cria essa demanda mercadológica de exigir título e títulos, então ele cria um mercado de...

Cleyton: Que a gente sabe também, Abelha, que não é, o Estado ele não é só omissivo, ele cria mecanismos na verdade para transformar, mudar a responsabilidade para outro eixo. Quando a gente pensa a ideia do financiamento público privado, será que esse projeto da educação especial inclusiva não dá certo na escola, pode ser um programa para de fato você trabalhar com especializadas, investir dinheiro numa caixa-preta da qual a gente não tem tanto acesso hoje?

Abelha: Por exemplo, a partir do momento, eu penso, assim, em relação aos títulos. A partir do momento em que o Estado cobra, ele institui que quem tem mais títulos, titulação, cursos de trezentas horas, quem tem mais, fica melhor classificado. Ele fomenta as pessoas a buscarem números, não qualidade. Então, por exemplo, nós, que estamos, passamos dois anos, dois anos e meio numa instituição reconhecida fazendo mestrado. Muitas vezes, a gente fica, a nossa classificação fica, tudo bem, fica assim, mas uma pessoa que tem pós-graduação, tem duas graduações que faz em um ano à distância não fica tão distante da gente, entendeu? E concursos que

faz pela Internet, vai a encontro em dois sábados, a diferença da qualidade da formação é...

Cleyton: Abelha, além dessa questão de precarização do trabalho, da própria relação com a questão da educação especial inclusiva, o que você acha dessa questão do ponto de vista atitudinal do professor da sala comum ou mesmo o professor da sala de recursos? Existe esse elemento de o professor buscar, de fato, a origem do seu trabalho e exercer o seu trabalho, estar motivado, buscar mais?

Abelha: Infelizmente, eu vejo também a questão do comprometimento individual, sabe? Do professor da sala de recursos...

Cleyton: Tem uma história: que tem professores que vão para a sala de recursos para trabalhar menos, no ar condicionado, quer descansar, eu não sei se isso é um mito ou se acontece...

Abelha: Infelizmente, é uma prática que acontece. Eu acho que não é só... É do humano, acontece muito, talvez porque a educação especial seja menos fiscalizada, porque a educação especial não seja vista como tal. Ela, assim como as artes, assim como filosofia, assim como sociologia, entende? Ela não seja uma área que ela seja tão valorizada. Ela não seja vista como tão necessária, sabe? Ela não tenha tanta importância quanto a matemática, língua portuguesa...

Cleyton: Você acha que ainda é um serviço de apoio, secundário?

Abelha: Ela está aqui para cumprir um protocolo, ela está aqui porque é obrigatório, então já que as crianças, eu não posso abandonar esses sujeitos, eu não posso largar, então a lei... Eu estou aqui para cumprir uma legislação, então as pessoas, muitas pessoas, infelizmente, fazem isso mesmo. É uma luta diária. Eu acho que os desafios que ele enfrenta aqui também são gigantes.

Cleyton: Do seu empenho enquanto professora da educação especial?

Abelha: Justamente por querer trabalhar, eu tenho que lutar pelo direito de trabalhar e pelo direito de trabalhar direito.

Cleyton: Eu sei do seu empenho e da sua militância com a questão da educação e outras questões também da vida e do contexto humano, e a experiência para você em sala de recurso é algo novo, mas já, aqui na sala de recursos, teve algum momento em que você se sentiu desanimada. Você ainda tem energia e motivação?

Abelha: Muito, mas os momentos que eu me sinto desanimada, eles me dão força para continuar.

Cleyton: A escola?

Abelha: Sim, vários problemas. Assim, que eu posso colocar para você, assim, e são questões que não são só minhas. Quando a gente encontra informações, quando eu encontro com os próprios colegas que estão, que saem da universidade e voltam para a sala de recursos que compartilham das mesmas questões que eu pelo fato de a gente ter um olhar diferenciado para a educação e de a gente lutar pelo direito à educação, porque, pelo fato de a gente querer fazer diferente, então, assim, olha, aqui na escola e a gente trabalha assim. Eu trabalho de acordo com a Política Nacional da Educação Especial, então eu vou trabalhar assim, então eu sou muito exigente. Meu trabalho, ele é feito dessa forma. Eu invisto muito no meu trabalho. Eu sou muito criteriosa. Eu passo muito tempo fazendo meu planejamento, o mesmo planejamento que eu tenho, que eu faço com os meus alunos, que eu estou orientando monografia lá do EPDS — que é o curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFES —, o mesmo planejamento que eu faço com as minhas professoras do primeiro ano da alfabetização é o planejamento que eu tenho com as minhas crianças, o mesmo investimento que eu tenho, o mesmo investimento que eu tenho em relação às minhas pesquisas eu

tenho em relação a essas crianças. Eu não faço diferença, não faço distinção; o trabalho é o mesmo.

Cleyton: Eu queria ouvir um pouco mais da frustração. Eu fiz uma pergunta e a gente terminou saindo para um outro lado. O que é difícil? O que dificulta? O que te gera frustração nessa sala de recursos, na escola?

Abelha: A falta de reconhecimento das pessoas em relação ao direito à educação mesmo. Então, a falta de reconhecer o que é o trabalho da educação especial, então, assim, é você ter a todo momento de bater a mão no peito e falar “Olha, eu não estou aqui para brincar, eu estou aqui porque eu sou uma professora especialista. Meu trabalho consiste em pesquisa, meu trabalho consiste em estudo de caso, eu tenho um planejamento. Eu não sou estagiária, eu vim para cá, eu tenho um trabalho a seguir”. Então, por exemplo, vou colocar assim, eu tenho várias situações. Eu vivi recentemente um momento muito tenso aqui na escola, muito tenso de eu chegar na Secretaria de Educação e pedir para sair, pedir para sair e isso gerou um certo... mas eu esgotei todos os meus recursos de diálogo e por uma questão muito simples de concepção de educação especial, só que chegou num nível que a questão “parece-me que se tornou pessoal”, e eu, como pesquisadora, como professora, eu compreendo que esse é um movimento que acontece. Nós, que somos professores, que somos pesquisadores, nós representamos, nós vamos lidar com a resistência, nós vamos causar estranhamento. Isso aqui ainda nós temos muito que avançar, para a gente sair desse lugar e que a sala de recursos, ela deixe de ser a senzala e torne-se... Para que ela deixe de ser a classe especial dentro da escola regular e que ela torne-se um ambiente inclusivo, a gente vai ter que quebrar muitas resistências, a gente vai ter que transpor muitas mentalidades, e, aí, logo eu entrei, então eu já comecei a tentar fazer algumas, com todo o jeito lá...

O que foi colocado pela nossa protagonista são as lutas cotidianas como processo de sobrevivência no cotidiano escolar. Este ser da presença da micropolítica, do pensar certo e exercer o pensar crítico, ocorre em meio a quebras de paradigmas em que a professora especialista diariamente tem que vencer batalhas árduas no sentido de fazer uma educação libertadora para seus alunos e promover a inclusão na escola. Segundo Freire (2014, p. 37):

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.

Cleyton: E foi pela nomeação das crianças que você ficou chateada?

Abelha: Não, uma criança, retardadinho, eu peguei e falei: “Não, não é retardado.” Eu falei: “Olha só, está chamando...” Isso foram várias vezes. Eu cheguei na pedagoga e falei: Olha, está chamando de retardadinho, vocês não vão fazer nada?” Porque eu cansei de fazer as intervenções e, aqui, eu não conseguia desenvolver o meu trabalho, porque as crianças com deficiência ficavam várias aqui na sala de recursos.

Cleyton: Eles vêm ou eles são encaminhados para ficar com você na sala enquanto estão em aula?

Abelha: Esse é o Adonias. Ele é surdo e tem deficiência mental.

Cleyton: Tudo bom?

Abelha: Eu estava observando ainda, conhecendo o território, explorando, conhecendo as pessoas e, aí, eu peguei e falei: “Olha, mas eu queria que tomassem uma atitude porque eram crianças da escola contra as crianças que, claramente, com deficiências severas, que são do turno.” Isso é coisa da coordenação. Eu falei: “Gente, eu não sei quem eu devo procurar, mas eu gostaria que tomassem uma atitude...” O pessoal que está na manhã, eles têm uma concepção até de infância muito diferente. São pessoas que fizeram o concurso para o ensino médio, são profissionais do ensino médio. Se você olha na escola, a escola é tudo muito apagado, a escola é uma escola para crianças de ensino fundamental, mas ela não tem atrativo, e a gente está lidando aqui com crianças de até sexto ano do ensino fundamental.

Cleyton: Como você acha que deveria ser?

Abelha: Então, assim, eles são muito firmes, é tudo ocorrência, suspensão, é tudo na base da punição, e eu não compartilho disso, e, aí, começar com a questão de... ah, humanista, fiquei apelidada como a humanista, então, assim...

Cleyton: Às vezes nem sabe o que é, na verdade.

Abelha: Eu entro aqui na sala, faço o meu trabalho, não tenho apoio de ninguém e assim eu faço, só que, desde então, tudo que eu faço há uma implicância, e eu sou assim, Cleyton. Isso aqui tudo eu que comprei: jogos, brinquedos, tudo, eu que comprei, então, assim, aí eu tenho uma caixa cheia de minibrinquedos, porque eu trabalho muito no concreto, jogos, não sei o quê, vou te mostrar depois, tem vários brinquedinhos, cavalinhos, cachorrinhos, carrinhos, para trabalhar com conjuntos, noções de conjunto, soma, adição, divisão, multiplicação, aí a criança vem, eu estou trabalhando com ela, brinquedinho de festa de aniversário que você compra um saquinho com vinte e cinco por cinco e noventa e nove, aí a criança pobre, que não tem recursos, não tem onde cair morta e fala assim: “Tia, me dá um macaquinho?” Eu vou lá e dou, aí a criança vem para cá e vê um lápis desse com borracha na ponta, que custa noventa centavos no Jardim da Penha.

Pelo trabalho realizado por essa professora, compreendo que, em seu microcotidiano, ela está de armas em punho e vigilante para suas batalhas. O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas (FREIRE, 2014, p.174) desumanizante dos homens.

Cleyton: As crianças não têm acesso a este tipo de material?

A professora disse que os alunos não têm acesso a alguns materiais básicos e comprava alguns deles para a sala de recursos... Depois, ela me contou outra história que damos continuidade a seguir...

Abelha: Teve um episódio que uma criança da educação especial daqui da escola que tem, muito comprometida, gosta muito de mim, eu adoro esse menino. Ele é muito ciumento. Eu estava atendendo o Pedro Lucas. Eu estava de costas sentada nessa cadeira, estava de rabinho, ele tinha batido numa outra criança aqui dentro, ele estava proibido de entrar na sala do AEE. Ele não fica em sala de aula. Ele é muito comprometido, não foi trabalhado a inclusão dele, ele não fica, nunca entrou em sala de aula, ele fica só nos corredores, você vai conhecer ele.

Cleyton: Quem é a criança?

Abelha: Rick. Eu vou te mostrar, eu tenho, assim, uns relatos ali no carro, inclusive eu estou pensando...

Cleyton: Ele é um menino que não tem espaço, então?

Abelha: Não, chegou ao ponto de, não, eu vou te mostrar o livro com as coisas, os relatos de vida desse menino. Você vai horrorizar. A mãe já mandou para a escola

uma corrente para prender o pé do menino na escola. A mãe relatou que fazia isso em casa: “Eu quero sumir, eu quero queimar esse menino.”

Cleyton: O João já contou essa história?

Abelha: O João?

Cleyton: É.

Abelha: Eu acho que já, já deve ter contado. Aí, eu estava aqui na sala de aula, estava de costas com rabinho de cavalo. O Rick pegou. Essa cadeira aqui, ela vai para trás. O Rick me viu. Rapidamente, ele entrou. A porta estava aberta, porque me proibiram de trancar a porta também, e, aqui, essa sala, na hora do recreio, ela fica muito barulhenta, a circulação de pessoas. Quando a gente trabalha com alfabetização, é complicado. A criança com retardo mental, TDAH, ela distrai com muita facilidade. O Rick pegou e puxou o meu cabelo, e ele é forte, ele é magrinho, mas ele tem muita força. No que ele puxou, eu falei: “Rick, solta a tia, solta a tia.” Ele me encurralou aqui no cantinho. O Pedro Lucas falava: “Solta a minha tia, eu vou te matar, eu vou te matar!” Eu: “Não Pedro, fica tranquilo!” “Eu vou te matar!” E chutando o Rick. Pronto, se o Rick pega o Pedro, ele mata o Pedro, porque eu sou grande, agora o Pedro é pequeno, menor que o Rick, aí a Tati (estagiária): Eu disse: “Rick, me solta!” Eu falei: “Tati, vai chamar alguém!” A Tati foi chamar. Estava todo o mundo tomando café, ninguém veio, ninguém. Eu consegui pegar o Rick e me desvencilhar. Na hora que eu consegui me soltar, o Rick veio na minha blusa. Eu fiquei pelada, que o Rick rasgou a minha blusa inteira, aí veio, eu consegui sair, o Rick veio no meu rosto, o meu rosto ficou todo marcado, depois eu te mostro. Ficou todo marcado, aí a hora que eu consegui segurar ele por trás e acalmar, ficar balançado ele, segurar. Ele veio e mordeu meu braço, ficou roxo. O professor de Libras saiu para comprar uma blusa para eu continuar trabalhando, me acudiu. Duas professoras da escola acudiram o meu menino. Eu toda marcada, roxa, a roupa rasgada. Ninguém, ninguém da escola, ninguém da turma, ninguém veio aqui e falou “Professora, você está precisando de alguma coisa?” A hora que eu fui falar com a diretora, ela falou assim: “Nossa, muito me admira você, professora da educação especial, especialista, você, que tem o mestrado em educação especial, está nesse estado, não saber o que fazer.” Eu falei, assim, não, eu peguei e falei: “Com a criança, com a situação, eu sei lidar, o que eu não sei lidar é com esse descaso da escola.” Cleyton, nesse dia, foi dia 7 de agosto, eu tive certeza absoluta. Ela tinha acabado de voltar da licença maternidade. Ela voltou no dia 17 de julho. Eu já tive certeza absoluta que ela já estava contaminada com esse discurso todo, entendeu? E eu tive certeza absoluta que eu não queria continuar, e, no dia 8 de agosto, eu não vim trabalhar, e eu estava toda marcada, toda marcada. Eu tenho as fotos, eu vou te mostrar no meu celular. E, aí, eu falei: “Eu vou pedir transferência.” Estava esperando acabar o trimestre, aí falei...

Cleyton: Foi semana passada, né?

Abelha: Oi? Não, dia 8 de agosto, agosto, setembro.

Cleyton: Ah, o segundo trimestre.

Abelha: É, aí peguei, tinha dispensado, teve isso logo um evento, Caravana do Esporte e da Arte aqui. Todas as minhas crianças foram dispensadas para, no evento, eu ficar tranquila aqui na tenda. Eu peguei e falei: “Eu não vou trabalhar porque não tem quem ficar. Eu também não vou ficar com o Rick.” Está vendo? Eu fiquei bem marcada, então, assim, eu peguei e falei: “Porque a questão não é a criança.” É a mesma coisa, você espera que você vá ser agredido, é a mesma coisa que você ter um bebê e não esperar que ele vai fazer xixi e cocô, você espera que isso vá acontecer, mas você não espera que, o que você não espera é que o

peçoal falasse “Gente, a Abelha está precisando de ajuda”, e as pessoas continuarem tomando café e ninguém fazer nada, você está entendendo? As pessoas não se mobilizaram, as pessoas, assim, ignorarem por uma questão que é pessoal, por uma questão que é conceitual, entende? Então, assim, porque não compreendem isso. Por exemplo, outra coisa, um menino da educação especial bateu num menino de sete anos e meio com síndrome de Down que é uma gracinha. Eu atendo o menino. Bateu no rosto do coleguinha. “Liga para casa e chama o pai.” Eu peguei e falei: “Não, não vai.” Aí começam os meus embates. Eu falei: “Não, não vai ligar e chamar o pai.” Pegou e falou assim: “Você está me desautorizando.” Eu peguei e falei: “Não, eu não estou desautorizando, eu sou pedagoga da escola, não vai ligar e chamar o pai”, eu peguei e falei assim. “Qual é a ação educativa que a gente tem no ato de criança com deficiência que bateu, se desentendeu com o colega? A gente liga e chama para o pai buscar? A criança sem deficiência brigou. A gente liga e chama o pai? Não, até porque, senão, a gente vai passar a tarde inteira ligando para o pai de todo o mundo, não é? E outra, se a gente liga para o pai do Samuel e chama para vir buscar, a gente tira do Samuel o direito de aprender a conviver, entendeu? De se desculpar, de resolver as coisas conversando.” E, aí, então, assim, uma série de situações que aí, invés de conversar comigo o que fizeram, um relatório, mandaram lá para a SEDU. A SEDU pegou: “Abelha, o que aconteceu?” Eu peguei e falei: “Qual é a ação educativa?”, “Aí chamaram quem?” A diretora: “Mas Abelha está certa, vocês não têm que... a Abelha está coberta de razão.” Entendeu? Porque, por causa desse tipo de coisa, então, para mim, já não dava mais, e, aí, o que aconteceu? Eu peguei e pedi a remoção de escola, eu pedi a remoção de escola, falei do remanejamento, porque a situação estava tão conflituosa que eu comecei a avaliar, além do meu, além da minha insatisfação, eu fiquei com medo de respingar no direito dessas crianças a educação, entendeu? Até porque eu já estava ficando muito tensa. Toda hora um problema, querendo ou não, você começa a...

[neste período, a professa Abelha atuava em dois turnos na escola como Professora Especialista em Ed. Especial (Def. Intelectual) e Pedagoga na mesma escola]

Cleyton: A absolver isso, né?

Abelha: É, e, aí, quando eu pedi, o pessoal da Secretaria de Educação entendeu perfeitamente. Elas vieram, ficaram três dias aqui apurando tudo que a diretora fez. “Algumas colocações”, elas falaram, “olha, não são pertinentes, Abelha.” Depois, elas me deram o retorno, fizeram o relatório, falaram “Olha a gente está encantando com o seu trabalho. O seu trabalho é uns dos poucos que a gente... há muitos anos a gente não vê um trabalho igual ao seu na rede. Você é muito organizada, muito sistemática. Um trabalho de qualidade. As crianças tiveram um desenvolvimento incrível. Um trabalho igual ao seu a gente realmente não vê. Me deram todo apoio, todo suporte, foram muito boas nesse sentido. Quando eu pedi remanejamento, elas viram que realmente tinha chegado no limite e me deram o remanejamento, só que, três dias depois que eu pedi o remanejamento como professora de educação especial, a diretora pediu me remanejamento como pedagoga, e, aí, quando ela pediu o meu remanejamento como pedagoga, aí...

Cleyton: Neste ponto, eles compreenderam que existia um problema aí?

Abelha: Aí, o pessoal pegou, aí, foi um tiro no pé, aí, a própria gerente do ensino fundamental pegou e falou: “Nunca teve problema! Como assim? A Abelha sempre foi superelogiada aqui, sempre, nunca teve problema nenhum. Por que agora que está tendo problema? Nunca teve problema.” Aí, o pessoal da educação especial: “Como é? Mas tem alguma coisa errada aí porque nunca reclamaram.” Aí, começaram: “Será que isso não é pessoal? Mas, aqui, cuidado na hora de colocar isso aí, tá?”

Cleyton: Os dados são sigilosos.

Abelha: Senão, compromete outras pessoas.

Cleyton: Toda narrativa vai ser de uma forma suave que não vai comprometer. Você fica tranquila.

Abelha: Mas, assim, essa parte da questão também, até porque... e aí foi isso, então, desde então, aí chamaram de novo, e é isso, mas eu acho que... chamaram ela de volta e deram retorno...

Cleyton: Eu tive impressão que aqui era tão conto de fadas aqui para os relatos que vi. Que era tão maravilhoso, que acontecia.

Abelha: A outra diretoria parece que tinha uma relação mais... mas, à tarde, é outro ambiente também.

Cleyton: Mas o que é desenhado, que é num lugar maravilhoso, tal acontecia, um ponto de vista, um relato que se conta, que se ouve, que se quer mostrar para o outro.

Abelha: É a forma que cada um vê.

Cleyton: Porque, por exemplo, quando você defende a educação especial, você se coloca num lugar de conflito, e eu sei que você sofre, e, aí, nesse caso, você é sujeita encarnada, aí dói na sua carne, dói na sua alma. Isso corta de verdade. Você sente isso. Agora, é um, é um lugar complexo, não é, Abelha? Porque você entra também numa rota de embate que pode também colocar em jogo também o aprendizado dos alunos, né?

Abelha: Sim, com certeza, com certeza, foi por isso, mas, assim, foi por isso que eu pensei nessa perspectiva de pedir para sair, mas, de uma certa forma, nunca teve esse atendimento, esse olhar...

Cleyton: Quando eu falei com a mãe, na verdade, você brincou que ia sair e tal, mas a minha fala com ela, na verdade, não era nem porque ela... a gente percebe que ela te reconhecia, era para saber se, vindo outra pessoa, a expectativa e que fizesse o mesmo trabalho, a pergunta não foi para saber, só a Abelha faz esse trabalho maravilhoso. Deve ter outras pessoas que fazem também, mas era para ver a perspectiva da mãe e, aí... pelo menos, na fala dela, percebi que a criança desenvolveu a partir AEE e, a partir da sua relação com a criança, de como você lida com a criança também, me falou mais cedo, sem afeto, afeto e cognição são indissociáveis. Trabalhar isso com o sujeito na educação especial eu acho que é muito mais forte, porque se você não gosta da coisa, eu acho que é mais difícil de ensinar, não?

Abelha: Sim, com certeza, e a gente tem situações aqui que... na rede, e eu acho que é no mundo inteiro, sabe? Cleyton, eu vejo assim: eu já tive oportunidade de visitar em outros lugares, em outros estados, em outro país, vivia na educação especial, ouvindo professores. Eu acho que é no mundo inteiro. Eu acho que é do ser humano, como se relaciona com o outro, e eu falo que a educação especial é um exercício de alteridade, é de sentir em si a dor do outro. Eu acho que eu, pelo fato de ter vivido também esse processo de exclusão da escola na minha história, eu acho que contribui para isso. Eu me vejo em muitas dessas crianças.

Cleyton: Essa história aí você tem que contar um outro dia. Eu não sabia, não.

Abelha: Com certeza, eu sou...

Cleyton: Isso vem o quê? Da educação fundamental, do médio?

Abelha: Não, da educação fundamental, educação infantil. Eu fui aluna de inclusão. Eu não estou aqui por acaso.

Cleyton: Eu já vi algumas histórias suas, que, na sua infância, você teve déficit de atenção, precisou usar medicalização. Neste ponto, a professora reforçou que, na verdade, ela foi medicalizada na infância, mas seus pais optaram por uma abordagem terapêutica...

Abelha: Sim.

Cleyton: Teve resistência isso também. Eu lembro de alguns fragmentos, mas eu não sabia que isso impactava a Abelha de hoje assim.

Abelha: É porque a gente... não que impacta de hoje, eu acho que não tem como não impactar.

Cleyton: É a sua construção socio-histórica, né?

Abelha: Sim, com certeza, nossa, eu falo que... É, inclusive eu coloco isso muito para todas as mães. Eu acho que é uma forma até de acolher o outro, porque quando a gente coloca assim para as mães, tem muito aquela questão: "Nossa, mas o meu filho não é louco." "Nossa, mas o meu filho não é retardado." "Nossa, será que o meu filho vai ser alguém?" "Será que ele vai conseguir alguma coisa?" Eu falo: "Olha, eu estou aqui."

Cleyton: A questão que desencadeou o conflito também quando chamaram a criança de "retardadinho", esse lugar de... nomeação e a perspectiva de sucesso onde o sujeito do sucesso, ele vai trabalhar, ele vai fazer faculdade.

Abelha: Não, eu acho que é tudo isso que a gente precisa se construir dentro da escola, umas pequenas coisas, sabe? Eu acho que até como as pessoas se referem à educação especial. Eu acho que nós, professores da educação especial, além da gente demarcar o nosso espaço de profissionais e de professores, sabe? Porque eu vejo muito professor da educação especial que é secretário de pedagogo, que é organizador de festinha...

Cleyton: Que é tirador de xerox?

Abelha: Que é tirador de xerox. Exatamente! Você tirou as palavras da minha boca. Eu estava indo para falar isso. Precisa também demarcar esse lugar de promover inclusão em todos os espaços da escola. As crianças perguntam muito para mim. Elas perguntam: "Tia, o que ele tem?" Eu faço questão de explicar. "Tia, você cuida dele?" Eu falo: "Eu ensino ele." "O que ele está fazendo aqui?" "Ele está aprendendo a ler, está aprendendo a escrever, então assim, eu cuido dele também." As crianças chegam hoje aqui na porta, elas ficam olhando. Eu falo: "Vem cá para você ver", e eu pego e mostro. Eles ficam encantados com o alfabeto em Libras que Valdeir fez, e o Valdeir tem feito um trabalho fantástico. Você conheceu, com a escola inteira, professor de Libras. É porque ele tem movimentado. Ele espalhou esse cartaz aí no alfabeto em Libras na escola toda.

Cleyton: Isso incomoda, não é, Abelha?

Abelha: Isso incomoda muito.

Cleyton: A presença, o movimento menor que seja.

Abelha: A minha presença tem incomodado muito, [...]

Cleyton: A gente fala da escola. A pesquisa fala como a Abelha faz o trabalho dela aqui na sala de recursos, com os meninos que são alunos da educação especial, as crianças com deficiência. Você tem amizade com meninos e meninas assim?

5.1.2 Cena 2: Nenhum a Menos

Neste segundo episódio, damos sequência ao relato com a professora Abelha. Para esta tomada, elencamos o filme *Nenhum a Menos* (*Yi ge dou bu neng shao*), do ano de 1999 e dirigido por Zhang Yimou que retrata a história de Wei Minzhi, de apenas treze anos, que tem que substituir o professor titular da turma. Ela se depara com uma escola sem a mínima estrutura e não tem experiência nenhuma como professora. Além de desenvolver o ofício da docência, ainda recebe uma pequena quantidade de giz para passar a matéria no quadro para os alunos e a incumbência de não deixar que nenhum aluno deixe a escola. Ela não irá medir esforços para que nenhum aluno deixe sua turma mesmo com as adversidades que ocorrem dentro e fora da escola.



Figura 2. Descrição da imagem: crianças do primeiro ciclo, de origem asiática, com a presença da docente.

E o que emerge como pano de fundo das práticas e atitudes da professora Abelha e a menina Wei? Nenhum a menos! O filme nos permite fazer uma reflexão que as atitudes e os seus modos-de-ser-sendo-junto-ao-outro (PINEL, 2000) desvelam práticas de resistência que buscam garantir aos alunos deficientes, às minorias e a toda sorte do que Freire chama de “desvalidos do mundo” o direito ao acesso e à permanência de forma digna na escola.

Cleyton: Vamos lá, Abelha, gravando. Obrigado por você ter vindo com todos os acontecimentos e eventos. Feliz de te encontrar de novo. Eu queria saber de você, Abelha. Como é que você se encontrou professora na sala de recursos e pensou usar a informática, educação especial?

Abelha: Olha, a questão é que na sala de recursos a gente tem que tem que pensar outras possibilidades educativas para que essa criança realmente aprenda a buscar outros, os recursos realmente que possibilitem o aprendizado daquela criança, e aí o quê, né? Como essa criança aprende? O quê, qual o objeto de interesse dessa criança? Qual o objeto principalmente de desejo dessa criança, e quais os recursos que eu tenho disponíveis? O que chama atenção dessa criança dentro desse universo que eu tenho e ali está o computador, o *tablet*?

Dito isso pela professora especialista, de acordo com Freire (2014, p. 26-27):

[...] É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-la mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto.

Diante do exposto, concordamos com Freire (2014) no sentido do desenvolvimento de uma curiosidade epistemológica tanto do aprendiz como do docente para o desenvolvimento de novas práticas educacionais, com mediação pelas tecnologias que são utilizadas pelas crianças e jovens na atualidade.

Cleyton: Você já tinha observado isso logo no início do seu trabalho. Esse desejo deles pela questão das mídias, do vídeo?

Abelha: Nem precisei iniciar o trabalho para isso. É uma questão, é uma questão da informática, questão da tecnologia, é das mídias. Elas estão presentes hoje, e elas sequestram os nossos alunos na sala de aula, e a gente não pode permitir esse sequestro. A gente tem que tornar essas mídias, essas tecnologias nossos aliados. A gente não pode estabelecer um muro entre... um muro que dissociando, separando o sujeito ou aluno, o professor, as pessoas envolvidas nesse processo de ensino/aprendizagem e a tecnologia. O professor, como se fosse um processo dissipante, como se fosse uma dissipação, como se uma luta, como se fosse uma disputa, e a gente pode tornar esse processo.

Estamos assentados em Freire (2014) no sentido de que a transformação a partir da curiosidade é um caminho que deve ser percorrido pelos educadores em sua busca pelo saber e por ensinar aos seus alunos. Neste sentido:

Enquanto ensino continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para

conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.
(FREIRE, 2014, p. 30-31)

A partir do que ele disse sobre anunciar a novidade, podemos compreender que também esteja numa dimensão de estar aberto ao mundo dessas experiências e, ainda, se reinventar e comunicar sobre essas mudanças, pois, sujeitos em construção que somos, no projeto de homem liberto, não nos cabe estar à margem das inovações que aí estão.

Cleyton: Mas, quando você usa o termo “sequestro”, ele vem mais na figura pejorativa, não?

Abelha: Não, o que eu falo é o seguinte: porque ele é encarado muitas vezes, quando, por exemplo, dizemos: “Menino, guarda esse celular aí.” Eu não admito celular dentro da minha sala de aula. Nossa, essas crianças só querem saber de computador e televisão, então ele é visto assim, como um sequestro, e eu não falo do sequestro como uma forma pejorativa. Nesse sentido, talvez pode ter sido empregada, sim, mas o que eu digo é que a gente pode trazer essa tecnologia, não entender como se fosse sequestrar as nossas crianças, como se fosse tirar as nossas crianças, como se fosse tirar os nossos adultos, os sujeitos da educação, os nossos professores, mas, sim, torná-los aliados porque estão aí para o mundo.

Cleyton: Na nossa geração, hoje nós temos um Marc Prensky. Ele diz que “as crianças são nativas digitais e os professores são imigrantes digitais”, então eu acho que, na verdade, nós temos aí uma questão de gerações e das ferramentas e técnicas que são empregadas nesse contexto. Você acha que os professores têm apropriado dessas tecnologias na educação ou ainda estão nessa barreira, ainda, de competir com o celular, competir com o *tablet*?

Abelha: É, eles estão competindo o tempo todo. Os professores, eles ainda estão nessa luta de tentar, o tempo todo, resgatar aquele aluno do passado. A tentativa não é de inovar a sua forma de ensinar, não é de inovar o processo de ensino, não é de inovar as práticas pedagógicas, e sim de resgatar aquele aluno, aquele aluno que ele foi, aquele aluno que o avô e o bisavô dele foi. Isso não conseguiremos jamais, então eu acho que está tudo errado. Eu acho que a gente precisa parar de remar contra a maré, e a gente precisa pensar quem é esse aluno e que sociedade é essa, e pensar mesmo nessa perspectiva e resgatar essas teorias pedagógicas que a gente fala aí a todo momento, e é um processo que, infelizmente, até os professores aí ficam nesta defesa. Eu vejo muitos professores. A gente está enfrentando o risco de Paulo Freire não ser mais o patrono da educação brasileira, e eu vejo muitos professores se movimentarem. Não vamos defender porque, para Paulo Freire, ele tem que continuar sendo o patrono da educação brasileira.

Cleyton: Mas temos professores que nunca leram um livro dele?

Abelha: Mas a sua prática destes professores, ela é condizente com que Paulo Freire fala?

Cleyton: Ela é libertadora.

Abelha: Ela é libertadora. O cara é opressor dentro da sala de aula. O cara é o opressor dentro da sala de aula. Um dia desses, um colega pegou, um colega que até você conhece, postou no Facebook que ele acha que realmente Paulo Freire não tem que ser o patrono da educação brasileira, que tem que ser mesmo Augusto Cury, não é (risos), e eu concordei com ele, Bolsonaro.

Cleyton: Você curtiu o *post*?

Abelha: Olha, eu achei ótimo, porque, inclusive, foi o professor que é nosso amigo, né? (risos). Porque o nível de sociedade que nós temos hoje, o nível de educação não está ao nível de Paulo Freire, então, assim...

Cleyton: Eles diziam que ele era o homem do seu tempo. Será que esses professores valorizam os estudos de Paulo Freire?

Abelha: Com certeza, é um homem que, assim, nós, que estamos aqui dentro da Universidade Federal, nós discutimos Paulo Freire. Eu que tive a oportunidade de estudar em outras universidades, de fazer algumas disciplinas fora de outras universidades fora do Brasil, eu vejo uma valorização muito maior de Paulo Freire, também do Brasil, muito maior do que é dado aqui dentro.

Cleyton: Não é à toa que ele é referência nos currículos de pedagogia nos Estados Unidos.

Abelha: Sim, na França, em Portugal, nos Estados Unidos. e então, talvez, realmente você pega. Lógico que eu sou a favor que Paulo Freire continue sendo patrono, mas, nesse pensamento que o colega colocou de uma forma irônica, é realmente, do jeito que a educação brasileira está. Esses são mais...

Cleyton: Já que você trouxe Paulo Freire para a conversa, o meu referencial também é Paulo Freire...

Abelha: Ah, um minutinho só, eu falando de Paulo Freire é porque realmente é hora da gente pensar. A gente estava falando de inovação, das práticas pedagógicas de acompanhar. É hora da gente realmente pensar que sociedade queremos, que tipo de indivíduo queremos para qual sociedade. Será que as nossas técnicas, será que as nossas práticas, será que as nossas metodologias, elas estão, elas estão coerentes com a construção de um indivíduo crítico, autônomo e capaz de promover transformações na sociedade a partir do momento em que eu sou opressor? Que eu falo “Guarda esse celular”, “Olha você não tem o direito”, “Cala a boca”? Então, realmente, eu acho que nós não estamos preparados. Eu acho. Não, tenho certeza.

Cleyton: Abelha, já que você falou das ferramentas, técnicas e metodologia em Paulo Freire, o que você acha que está faltando hoje para os professores se apropriarem dessas ferramentas e, refletindo sobre o pensamento de Freire, qual frase, palavra ou categoria de Paulo Freire você usaria para deslanchar essa coisa da informática? Porque o Paulo Freire era crítico da questão da técnica de forma esvaziada. Ele vem seguindo pensamento de Heidegger, que nos disse que se a técnica é esvaziada, ela não tem sentido na educação. E tem textinho de Freire (1984) que ele fala “para quê, para quem devemos usar a informática?”

Abelha: Falta tudo, eu acho. Falta tempo pedagógico. Eu acho que falta espaço, eu acho que falta muito da própria tecnologia. Falta a sensibilidade de saber para que e para quem exatamente isso, então não basta eu ter o celular ou eu ter o *tablet*. Eu ter o computador e para que eu vou usar esse computador, não, era pegar e colocar a Internet e falar: “Olha, vocês têm uma hora para ficar utilizando.” Mas não, se eu estou trabalhando alfabetização, como é que eu posso utilizar? Se eu souber, eu ter o tempo pedagógico diante daquela máquina antes da aula para preparar o conteúdo, para navegar na Internet, para selecionar, para assistir um filme antes de passar para os meus alunos, para levantar as questões-problemas, para preparar um exercício de debate para debater com as crianças antes e depois, para mim preparar para os questionamentos, até mesmo para abortar, falar “Olha, isso não vai certo”, para montar um plano B. Ontem, por exemplo, no meu final de semana, eu acho que eu assisti *Para essa savana*. Os animais da savana da África que eu estava... Hoje, oi feito para essa criança que tem autismo e superdotação. Eu acho

que eu assisti uns quatro documentários diferentes de uma hora, uma hora e meia, porque tinham alguns que tinham cenas de muita violência dos animais comendo outros animais. São crianças de oito anos. Outros extremamente cansativos, então tinha que ser um documentário que tivesse ação e que tivesse, também, essa caça porque eles querem ver, mas que não tivesse essas cenas tão violentas, e que mostrasse vários animais diferentes e que falasse numa linguagem acessível. E, para buscar isso, Cleyton, para fazer edição também, para não ficar um vídeo de uma hora e meia, eu tive que colocar em quarenta minutos porque eu poderia ter uma e meia, poderia, agora em quarenta minutos, porque é o tempo de atenção deles e, para preparar uma atividade depois, e articular os conteúdos porque, dali, eu trabalhei os animais mamíferos, os animais herbívoros, os animais carnívoros, o que são uma savana, os tipos de vegetação, o que é africano, o que é uma região. Fala muito da disputa dos animais pela água, então o que é a questão da água, do consumo consciente? Então, tudo isso abre uma série de possibilidades. É também levar uma atividade e falar para a professora regente: “Olha aqui.” Antes disso: “Professora, olha, as possibilidades são essas”, e ela ficou encantada. Ela adorou, e eu levei uma atividade não só para a criança com deficiência, eu trabalhei com a turma inteira.

Cleyton: Motivada pela diferença?

Abelha: Porque a inclusão é isso, então a turma toda ficou ali, e, aí, peguei depois, brinquei com eles: “O que é, o que é? Qual é o animal que roda o rabo e espalha fezes para se defender em situação de perigo? O nome dele começa com H.” “Hipopótamo!” “Isso, muito bem!” Porque isso está no documentário. “O que é, o que é? Qual o animal? Ele se desenvolveu para pegar os frutos no alto das árvores?” “Girafa!” e então, tudo isso você vai trabalhando de uma forma extremamente lúdica, e isso foi o que... o uso da tecnologia.

Cleyton: Abelha, eu achei legal que você usou um conceito de transdisciplinaridade no desenvolvimento da atividade, aí você usou o computador para editar o vídeo?

Abelha: Sim, sim.

Cleyton: Para fazer os recortes.

Abelha: Usei o *site* primeiro para baixar porque o vídeo estava no Youtube, e, assim, esse... e olha que interessante: a professora ainda falou assim: “Abelha...” — uma professora que está se aposentando, ela já está praticamente aposentada, uma professora muito bacana, até, ela não tem domínio nenhum de tecnologia, uma professora excelente, ótima alfabetizadora, mas ela não entende nada de tecnologia, tem excelente boa vontade, então tudo que você propõe ela quer fazer —, e ela pegou e falou “... nossa, mas eu estou impressionada...” — porque, na verdade, esse documentário que eu peguei é do National Geographic —, ela disse: “... nossa! Mas eles não têm acesso, não têm TV a cabo? Eu nunca tinha pensado que eles não têm TV a cabo porque esse vídeo é muito comum para a gente que tem TV a cabo; em casa, esses canais mais básicos.”

Cleyton: E esses programas repetem o tempo todo, certo?

Abelha: E repetem o tempo todo, então eu peguei esse vídeo do Youtube no programa, no programa, não, no *site* Save Vídeo, aí eu baixei ele, editei com *Movie Maker* mesmo, foi cortando, porque é o que eu seu usar. Eu não tenho outras ferramentas. Foi básico e fiz, foi dessa forma que eu trabalhei. Eu até poderia ter trabalhado. Na escola, tem *smart TV*, tem o *notebook*, tem *data show*. Embora a escola não tenha sala de recursos, eu tenho todo aparato tecnológico que eu consiga trabalhar isso de forma colaborativa, então, por exemplo, eu já tenho planejado aula de Tangram com toda a turma. Eu tenho planejado desafios

matemáticos, eu tenho planejado uma turma que uma criança com autismo clássico dos clássicos, aquele que você só vê em livro e congresso científico, e que eu tenha a necessidade de trabalhar com a turma inteira, uma turma de crianças de seis e sete aninhos o que é o autismo, por que essa criança bate nos colegas: “Então, olha, ele não está te batendo.” “É, tia.” Eu seguro a mão dele, eu não posso bater nele porque ele não sabe falar, então é porque a forma de eles comunicar com o mundo, mas, ao mesmo tempo, também, eu não posso... que essas crianças sejam penalizadas e apanhem o tempo todo sem saber o porquê. Tivemos uma semana de comemoração do Dia das Crianças e todas tinham uma fila para ir no pula-pula. Ele não tinha que respeitar a fila. Está certo, ele tem deficiência e ele tem prioridade. Ele não tem, entende o que é regra, ele não entende limite.

Cleyton: Essa criança não compreende as regras?

Abelha: Sim, e eu falava isso com as crianças, mas eu percebia que elas falavam: “Está bom, tia”, mas elas não compreendiam por quê, entende? Era mais por uma questão de hierarquia.

Cleyton: De orientação da professora, mas eles não tinham um conceito do que é deficiência?

Abelha: Eles estavam respeitando não a deficiência da criança, mas eles estavam respeitando a professora.

Cleyton: Aí, por isso que você sentiu a necessidade de discutir autismo com a turma?

Abelha: Exatamente, então, assim, por mais que eu falasse, eles não iam compreender, e eu passei também durante esse final de semana, baixei vários vídeos no *site* da AMA,¹⁹ desenhos animados, de sensibilização, e, aí, essa aula eu vou trabalhar com eles na outra semana porque quarta-feira é o meu PL, e, aí, na segunda-feira, você vai estar lá, você vai presenciar...

Abelha: Vai, e aí...

Cleyton: Na segunda, né?

Abelha: É, isso, porque na terça-feira, como lá são dois prédios porque tem um anexo, então, amanhã eu estou no anexo. Eu atendo turmas de quarto e quinto ano, e, aí, na quarta-feira, é o dia do meu PL, quinta e sexta, é o congresso da rede, então não tem aula, então eu só volto no prédio na segunda-feira.

Cleyton: Abelha, e como é que você sente...

Abelha: Então, rapidinho, então a tecnologia vai me auxiliar nessa sensibilização com imagens, com uma linguagem mais acessível das crianças, com um toque mais poético, com personagens da Turma da Mônica, que o Instituto AMA, que eu esqueci, Associação dos Amigos dos Autistas Nacional, não é daqui, não, do Espírito Santo, é nacional, e aí que eles fazem uma série de vídeos conscientizando, então essa tecnologia vai... eu espero que ela me auxilie nisso, com músicas, então eu acho que vai me auxiliar, essas crianças a entenderem um pouquinho, o mundinho do Felipe, não é?

Cleyton: E como você sente usando essas ferramentas? Você colocou uma questão interessante. Uma professora que está se aposentando, mas também que se encanta com essa coisa, mas ela não teve, aí, um treinamento ou uma formação ou uma alfabetização tecnológica, aí como é que você sente diante do uso dessa ferramenta? Que a gente sabe também que, na formação das licenciaturas, na pedagogia, dizem que é uma deficiência dessa formação, tanto inicial e na continuada. Como é que você sente nessa coisa? Assim, “Eu consigo fazer isso, eu

¹⁹ Associação de Amigos do Autista Site: <https://www.ama.org.br/>

não consigo fazer aquilo”, depois que investiu um tempo para me desafiar, para fazer uma boa educação, como é que você sente quando isso?

Abelha: Olha, eu sinto que, eu vou ser muito sincera, Cleyton. Eu acho que tudo na vida da gente é desafio. Eu acho que a tecnologia, ela é uma grande facilitadora do meu trabalho. Eu não vejo a tecnologia como um desafio, assim como... porque a tecnologia, assim como toda a prática, como todo planejamento, como qualquer atividade, ela vai me exigir uma pesquisa, entendeu? Então, por exemplo, hoje queria... eu precisava de uma atividade que não exige tecnologia, que é desafio matemático, então situações, problemas de adição, de subtração. Eu fui fazer pesquisa, então, no Google mesmo, mas para atividade de xerox. Então, se eu não sei alguma coisa de tecnologia, eu vou fazer pesquisa. Que tipo de pesquisa? Eu vou perguntar para o Cleyton, entendeu? Eu vou perguntar para quem sabe. Se a pessoa que não sabe, que sabe, não puder me orientar, eu vou procurar outras formas, entende? Nem que eu tenho que contratar quem faça, porque na educação também existe isso. O professor não é obrigado a saber de tudo. O professor também pode buscar suportes tecnológicos, entende? e então, eu acho que eu não compreendo a tecnologia como um empecilho ao meu trabalho, como um entrave ao meu trabalho, de forma alguma. Eu compreendo a tecnologia como uma grande facilitadora do meu trabalho, deixa eu até... eu acho que eu fiz um videozinho de hoje do Leonardo. E, nesta caminhada junto com a professora Abelha, sentimos sua inquietude com as questões do mundo, em especial com a desigualdade social e seu espaço de trabalho: a escola e a sala de recursos.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2014 p. 33)

Cleyton: É o menino que você me apresentou?

Abelha: É, falando, então, assim, ele se preparou para essa aula hoje, para esse vídeo.

Cleyton: Ah, você falou para ele que ia fazer antes?

Abelha: Sim, sim, foi tudo combinado porque ele tem estudado o eixo de trabalho dele...

Cleyton: Que bacana.

Abelha: Porque a criança com Asperger, ela tem uma...

Ela estabelece uma fixação por determinados assuntos durante um período de tempo que pode ser, de uma certa forma, bem prolongado, e o dele, esse período... essa fixação no momento que está sendo de uma certa forma prolongada é... são os animais, e, aí, eu falei: “Léo, está chegando o dia que você vai dar aula para sua turma, você que a gente vai exibir o filme, mas você vai ter que falar o porquê, porque todo mundo quer saber porque você está estudando os animais.” E, aí, ele foi falar, então...

Cleyton: Que legal.

Abelha: Não pode ser vazio, é justamente. *Vídeo.* Ele viu só um trechinho, né? *Vídeo.* Ele confundiu com Cavalinho Marinho, porque eu falei Cavalinho do Mar, mas é Cavalinho do rio africano, eu que confundi. Aí ele já começa a falar do Cavalinho Marinho. Ele sabe tudo de animais.

Cleyton: Que legal.

Abelha: Então assim, esse é um menino que ele não se interessa por nada, porque tudo para ele é bobo, tudo, e ele fala com uma empolgação quando é o assunto que interessa, e, aí, a partir daí, eu consegui trabalhar com os conteúdos que a professora trabalha, com os conteúdos curriculares, adaptado currículo, porque é o objeto de interesse dele usando a tecnologia, então, espera aí, um menino que se recusava a entrar para sala de aula, um menino que a mãe dele foi para o Ministério Público. A mãe dele é professora de educação especial também, mas as duas são brigadas. A mãe dele foi para o Ministério Público e fez uma série de denúncias sobre a escola, que não tinha plano de ensino, que não tinha adaptação de currículo, que não tinha um PEI para ele, um Plano de Estudo Individualizado, e a mãe dele faz... foi fazer pedagogia porque a mãe dele não sabe como fazer com esse menino, e o menino sabe tudo, o menino é superinteligente.

Cleyton: Você precisa de ferramentas, de técnicas e metodologias diferenciadas?

Abelha: O tempo todo, e, aí, só que ele é uma criança que, quando eu cheguei lá, ele só ficava, assim, fora da sala de aula, triste, porque nada para ele está bom. Ele não aguenta copiar cabeçalho, ele joga tudo para o chão, porque você acha que um menino que fala dessa forma, ele vai aguentar copiar [Foi dito o nome da escola], data, 23? Ele não aguenta.

Cleyton: E como é este seu aluno autista?

Abelha: Não, e outra coisa, ele é muito inteligente, aí eu peguei Savana da África. Ele já conhece todos os países africanos, da África, conhece todos ali os que... os de interesse dele, então, por exemplo, aí, ele elege também alguns temas e, por exemplo, quando a gente estava estudando o Macaco Aranha, então onde que o Macaco Aranha vive? E então, não tem que fazer uma adaptação curricular. Levei para ele o mapa da América do Sul e ele pintou México, Guiana, Guiana Francesa e Brasil. Ele localiza todos. A gente começou o mapa-múndi. Ele identifica todos os continentes, e ele fala os principais países dos continentes, Oceania, Austrália, capital dos países, e se você chega, e pega e pergunta para ele no atlas, ele fala todos.

Cleyton: Você me disse, então, Abelha, sintetizando o que você estava me falando, eu percebi que você traz da sua formação enquanto pesquisadora da educação especial esse conceito de pesquisa e de buscar informações exteriores relacionados ao currículo da prática para essa vivência de produzir uma aula diferenciada, então, para você fazer algo diferenciado, você me diz que é necessário que esse professor seja movido pela curiosidade e pela pesquisa e busca tecnologia como meio?

Abelha: Sim, sem dúvida, porque é um estudo de caso constante, cada aluno é um, então, dentro da educação especial, professor de educação especial, ele tem que entender como cada aluno funciona. É por isso que a educação é especial. A educação tem que ser feita especialmente para aquele aluninho ali.

Cleyton: É difícil fazer isso? Assim, dá trabalho?

Abelha: Ele é contratado para isso. O atendimento é individualizado na educação especial, então, dentro daquele universo, a minha atenção é só para o Leonardo, então eu tenho quatro horas na semana que a minha atenção é só para esse aluno, entendeu? e então, eu tenho que pensar em quatro horas só para ele.

Cleyton: E os colegas que não fazem isso, Abelha? Você acha que isso acontece por quais motivos?

Abelha: Acredito que por deficiência de formação. Acredito que essa deficiência de formação se dá por uma precarização. Primeiro, precarização deve ser um sucateamento, uma demanda que o próprio Estado, ele que cria uma demanda por compra de títulos. A partir do momento que o Estado, que eu digo, o próprio sistema, ele coloca os processos seletivos e colocam que, para ser professor da educação especial você precisa... de ser professor e precisa de um curso de cento e vinte horas, e não há uma fiscalização desses cursos, você compra pela Internet e não é um curso de qualidade, não há uma verificação, não há uma avaliação desses cursos, dentro. A partir do momento que esse professor, também, ele está na rede, não há uma avaliação porque não há tempo hábil para isso, isso é uma falha das próprias redes, das próprias secretarias. Dentro desta rede de ensino, nós temos uma coordenação da educação especial que ela é incrível. Eu reconheço muito o trabalho do pessoal que está lá. É um pessoal que tem dado o sangue e eles estão num processo muito embrionário que têm conseguido fazer. Aos poucos, têm ganhado espaço.

A fala da professora especialista nos diz sobre a questão da precarização da formação continuada dos professores como uma corrida por uma vaga no mercado e sobre as injustiças deste tipo de questão, que:

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 14)

Cleyton: Na outra escola, eu percebi que a rede tem feito formações continuadas e não estão medindo esforços...

Abelha: Sim, agora, o que acontece, Cleyton? Na primeira chamada deles, o professor da educação especial, o aluno, está matriculado na rede desde o final de janeiro, mas o professor da educação especial chega na escola dia 8 de março...

Cleyton: Foi um problema... e, na verdade, os que chegaram, porque eu sei que teve abril e maio.

Abelha: Você está entendendo? Ele é DT, e até ele chegar, conhecer aquele aluno, fazer um plano de trabalho, sistematizar o trabalho, sabe?

Cleyton: Conhecer o aluno e a escola demanda um tempo...

Abelha: Sabe, conhecer o aluno, como se diz, se inserir na equipe da escola, aí já é o meio do ano. Na hora que ele consegue consolidar o trabalho, acabou o ano, aí ele vai para outra escola ano que vem. E aí?

Cleyton: É um círculo vicioso a função do professor DT na educação especial?

Abelha: Você está entendendo? Não há concurso, não há uma política de valorização da educação especial, e a gente tem que falar disso, sim, porque a qualidade do magistério, a qualidade da educação, ela perpassa pela valorização do magistério. Como que o professor, seja da educação especial, seja de qualquer área, seja das licenciaturas de qualquer área, como que o professor, ele vai

conseguir se dedicar? Ele vai conseguir uma boa formação, fazer o mestrado ou doutorado, sendo que ele tem que trabalhar três turnos, de manhã, à tarde e à noite? Você tem o privilégio de falar assim, mesmo que você coma o pão que o diabo amassou com o rabo, entendeu? Porque eu comi o pão que o diabo amassou com o rabo, me custou um casamento, meu pai pagando as contas da minha casa. É assim que a gente faz, não é? A gente abre mão...

Cleyton: Todo mundo tem uma história de sujeito complexa...

Abelha: Todo mundo. Olha, o povo vê as coisas que a gente colhe, mas não vê...

Cleyton: Os tombos que a gente leva.

Abelha: Exatamente. Então, assim, o custo disso é muito alto.

Cleyton: Abelha, eu ouvi de uma professora de AEE que professor de AEE é um lugar de passagem, de passagem nesse sentido que você me fala. Demora a começar, tem essa dificuldade de entrosamento e nem termina...

Abelha: Eu vou te falar que a gente não pode. Também há os professores de AEE que vão para o espaço para descansar.

Cleyton: Isso acontece?

Abelha: Há, também, os professores que vão porque querem sair da sala de aula.

Cleyton: A literatura aponta isso.

Abelha: Há os professores... porque a educação especial ela não é medida em resultados, entendeu? O aluno não é avaliado em índices educacionais, e, aí, o professor, ele não tem produtividade, entendeu, eu não tenho metas para o aluno da educação especial, metas, como se diz, metas...

Cleyton: Mensuráveis.

Abelha: Exatamente.

Cleyton: Até porque existe um problema também apontado na literatura da educação especial a questão da avaliação que é um dilema, como avaliar cognição do seu aluno com deficiência.

Abelha: E outra coisa, a falta de credibilidade que se dá o meu aluno, ele é da educação especial, não vai falar nada...

Cleyton: Não conta na avaliação, certo?

Abelha: Não conta, e outra coisa, eu vou reclamar de que, o aluno é da educação especial, não vai falar nada, entendeu, qualquer coisa que eu der para ele está bom.

Cleyton: A gente volta aí aos conceitos de educação e inclusão do século XVIII.

Abelha: E aí que eu falo, uma professora que quer realmente fazer incomoda, eu sei que a minha postura incomoda, não é só minha, eu tenho várias colegas daqui de dentro da UFES, aqui de dentro do nosso grupo de pesquisa porque quando a gente começa a incomodar a gente procura, os colegas do curso [...], eu acho que a pior coisa da minha vida será que acontece com todo mundo que sai do mestrado, será que a gente é mal visto, assim, Abelha, faz parte, você ir para educação básica com esse olhar, assim, complicado.

Cleyton: Você já me falou isso outra vez desse lugar de estranhamento do professor pesquisador na escola básica.

Abelha: Há uma ruptura muito grande, então, assim, olha, por que você está voltando para cá, por que você desistiu da vida acadêmica, sabe, então, assim, como se fossem dois processos dissociados, como se fossem duas vertentes que não se encontram.

Cleyton: Na cabeça deles dizem, será que isso é um lugar de fracasso, quer dizer, tem aquela coisa, assim, faz mestrado e doutorado para dar aula em superior, no estado, no IFES, na UFES ou faculdade privada, se ela voltou para a pública não foi capaz em nenhum desses lugares.

Abelha: Eu acho que não só isso, é a questão de ver que não há articulação entre a pesquisa e o ensino, não há articulação entre o centro de pesquisa e as instituições de ensino.

Cleyton: Você acha que na avaliação desse mundinho acadêmico...

Abelha: Eu tenho certeza, o que a gente escuta, o que eles falam das universidades federais o que eles falam dos professores, o que eles falam da secretaria de educação são coisas absurdas.

Cleyton: Mas também não tem um lugar de estranhamento também desses professores Abelha?

Abelha: Tem muita inveja, tem muita disputa...

Cleyton: Os professores das redes questionam as seleções de mestrado e doutorado ...

Abelha: E outra coisa, eu tenho trinta e cinco anos, então eu estou ocupando um lugar que muitas vezes, até como uma classificação de processo, às vezes tem pessoas que estão lá se acertando, estão lá embaixo e você chega primeiro, tem tudo isso, seu salário é mais alto...

Cleyton: Quem passou, quem estava com mestrado ficou com uma classificação mais alta da seleção da prefeitura?

Abelha: Eu fiquei em sexto lugar.

Cleyton: Dos vinte primeiros eu vi na lista, boa parte é a galera da UFES, depois disso vieram por idades...

Abelha: Exatamente.

Cleyton: Estava outras colegas da nossa linha de educação especial ...

Abelha: Sim, tinham outros colegas...

Cleyton: Tinha um outro menino... É...

Abelha: Todo mundo, só UFES, UFES futebol clube, é isso aí.

Cleyton: Inclusive acho que rola um ciúme do pessoal que não entra no mestrado / doutorado em educação ...

Abelha: Mas assim, também a gente está ali para contribuir, então, apesar que, nossa, ela sabe tudo, é humanista.

Cleyton: Abelha, eu acho que você devia vir para a linha do existencialismo, trabalhar Roger, Roger voltando muito forte aí, pensar o ser humano na atualidade em educação especial. Abelha, seu horário é dezenove e cinco.

Abelha: É, dá para ficar mais uns minutinhos.

Cleyton: Quanto você pode?

Abelha: Mais uns dez, vinte minutos dá para ficar.

Cleyton: Quando você fala que essa professora de sessenta anos se aposentando e tal, ela não se ambientou com a tecnologia, não puderam ter acesso à tecnologia, você acha que há salvação para esse pessoal que que te falei da geração dos imigrantes digitais perderem o medo, uma formação continuada...

Abelha: Eu acredito que sim, mas acredito também que tem que ser, que não tem que partir somente deles, mas tem que haver um trabalho de toda a gestão da escola, de fazer eles acreditar que eles são capazes, entendeu, de mobilizá-los, de mostrar que a tecnologia vai facilitar, hoje ela ficou encantada, quando ela viu essa turminha que não é fácil toda vidrada...

A professora especialista nos forneceu pistas numa fala sobre uma professora que estava prestes a ser aposentar e não tinha prática com o uso das tecnologias. Pela fala de Abelha, deve existir um trabalho maior a ser desenvolvido pela rede

municipal, os gestores para desenvolver estas habilidades, uma vez que apostamos na educabilidade de todos os sujeitos.

Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo. A rebeldia é ponto de partida indispensável, é deflagração da justa ira, mas não é suficiente. A rebeldia enquanto denúncia precisa de se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. FREIRE, 2014, p. 79)

Neste sentido, estamos de acordo com Freire (2014) que a revolução deve ser radical. Entretanto, ao apostar nas transformações do micro cotidiano, também estamos exercendo a educação como ato político e apostando nas mudanças que possam emergir pelas bases.

Cleyton: Na prática com o vídeo deu para ver.

Abelha: E conversando o que são animais mamíferos, o que são animais herbívoros, o que são animais carnívoros, uma série de coisas e atividades que eu fiz paralela à isso escrita para que eles fizessem com caça palavras, com perguntas, para que a gente fizesse juntas depois então ela... Mas também há em contra partida quando eu fui conversar com a pedagoga sobre algumas coisas que poderiam ser feitas pela professora a pedagoga falou, Abelha, ela já está aposentando, ela ainda usou um exemplo, olha só, você está com um brinco de argola, então você vai ser sempre a moça do brinco de argola, e moça, aí ela apontou uma outra professora que estava com um lenço vermelho no pescoço, ela está com um lenço vermelho, ela vai ser sempre a moça do lenço vermelho, tem coisas que não mudam, ou seja, a própria pedagoga já partiu do pressuposto que por ela ser uma senhora em idade de se aposentar ela não mudaria.

Cleyton: Pela fala dela, não há aprendizado ali para aquela professora.

Abelha: Exatamente, então a gente tem que apostar sempre, já falava Meirieu, que a gente tem que apostar o que, na educabilidade do sujeito, e eu aposto nessa educabilidade do sujeito todos os dias, eu aposto no humano sempre, então eu acredito sim, ela, o caso específico é porque ela já aposentou, na verdade, e ela já tem um tempo de aposentadoria, mas ela tirou uma licença de três meses, o filho dela morava em Londres e o filho dela precisou fazer uma cirurgia e ela viajou para Londres para acompanhá-lo durante essa cirurgia, e em nossa cidade, me parece que eles cobram, então se você aposenta você tem que pagar o período da atestado médico, entendeu?

Cleyton: Entendi.

Abelha: Então ela está pagando esse período de atestado.

Cleyton: Abelha, se você fosse um animal nessa sala de recurso, na educação especial qual seria esse animal e por quais características você definiria?

Abelha: Nossa, acho que eu seria uma abelha, porque eu trabalho tanto, eu acho que eu seria uma abelha porque eu sou tão pequena perto disso e eu trabalho tanto

e eu tenho vontade de trabalhar e ao mesmo tempo eu também me vejo construindo muito.

Cleyton: As abelhas têm um conceito muito interessante de vivência em sociedade e construção do coletivo comum.

Abelha: Exatamente, e às vezes é imperceptível, eu acho que é justamente por isso, em muitos momentos eu sou invisível dentro da escola, e eu já estou acostumada com isso, e eu cheguei em momentos dentro daquela secretaria de educação, dentro da coordenação de educação especial teve momentos que eu cheguei lá chorando de tanta angústia diante do que eu vivi, uma das pessoas, a Nadir, uma pessoa muito especial chegou para mim e falou, Abelha, essa angústia é sua, fica tranquila, tenta abaixar um pouco o nível da sua expectativa, da sua frustração, mas acredita mais em você, você está fazendo tudo seu trabalho é ótimo, seu trabalho é lindo, então, assim, mas, dói muito, mas você não vai encontrar nas pessoas o apoio que você muitas vezes esperam eu também já sofri muito igual você está sofrendo, ela falou, olha, hoje eu tenho mais de sessenta anos, e eu já sofri muito igual você, só que a gente tem que aprender a lidar...

Cleyton: E a separar as coisas?

Abelha: É, porque não tem como separar, né Cleyton, não tem como.

Cleyton: É tentar, a gente sabe que são processos imbricados, eu inferindo na sua vida, eu entendo, se a gente pegar, por exemplo, Maria Helena de Souza Patto pela opção do fracasso escolar, é entender que você não está lutando contra a pedagoga, com o diretor, com a mãe do aluno, você está lutando contra o sistema e aí a gente não pode dobrar o joelho para o sistema, mas é saber que vai ter esse momento de ganha e perde, e eu acho que do nosso trabalho de formiguinha, de abelha é que esses momentos de ganha e ganha vão ser maiores do que...

Abelha: Não, mas o que eu digo, assim, hoje em dia não tenho problema nenhum com isso, eu digo naquele momento pontual, mas o que eu digo é que há muitos momentos em que eu sou invisível justamente porque, não pelo meu trabalho ser invisibilizado, mas pelo lugar da educação especial ser invisibilizado, totalmente, e é muito engraçado porque as crianças muitas vezes elas são muito notáveis, e eu tenho percebido que agora eu percebo também que a minha função, e isso tem uma outra pessoa na secretaria de educação especial também, na coordenação da educação especial que ela tem falado muito nas formações que nós somos as pessoas que vamos marcar o lugar da educação especial dentro da escola, que é o que a gente escuta muito aqui, mas ela ter reforçado isso muito dentro do coletivo de professores que eu acho muito legal, e eu tenho percebido isso muito dentro da escola, os meus meninos, os nossos meninos aqui na educação eles estão cada vez mais notáveis, justamente por causa desse trabalho, e eu faço questão de mostrar, então, por exemplo, mostrar ao avanços, às vezes eu sou chata, eu sei que eu sou chata...

Nos caminhos para uma aposta no projeto de humanização do homem, apostar na educação dos sujeitos da educação especial é ter fé na humanidade. Fé no sentido de apostar no desenvolvimento destes alunos e sua potência enquanto projeto de vida.

É preciso, porém que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos

para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 2014, p. 87)

A professora Abelha, em sua trajetória pessoal e profissional, ciente de sua incompletude no mundo, busca transformar suas ações educacionais pró vida das crianças que ela atende na educação especial. Ao dar visibilidade do seu trabalho e da aprendizagem de seus alunos, ele pode estar tentando nos dizer e ao mundo: olha, é possível. Estou fazendo um trabalho diferenciado e estou tendo resultados positivos. A partir disto, poderá impactar prática de outros professores e, também, o círculo familiar das crianças atendidas.

Cleyton: Quando você posta o vídeo de sua aluna aprendendo, o que você quer dizer?

Abelha: Quando eu posto o vídeo, sabe, quando eu posto uma fotografia, olha que a Emily está fazendo, gente, olha que bonitinho ela está começando a ler, porque a Emily tem baixa visão, ela tem transtorno de conduta, ela tem um retardo mental e agora ela descobriu o que ela está lendo, tia, eu aprendi a ler tia, eu aprendi a ler, aprendi a ler, aquela felicidade, e hoje como eu tinha o vídeo nos dois horários eu ia pegar a aula dela também, e aí eu peguei e falei, bom, eu não vou deixar a menina assistir um vídeo da metade para lá, eu peguei ela no primeiro horário, ela ficou toda feliz, gente, eu não acredito, agora que eu sei ler eu já passei de ano, e ela vai para a sala do segundo ano e para ela entender que ela só estava lá, e ela quis ir na sala pegar o material dela e falou para todo mundo que ela passou de ano e depois o pai foi buscar e ela pai eu passei de ano, amanhã eu vou ficar nessa sala e risos gerou uma confusão na cabecinha dela porque ela acha que ela passou de ano porque ela assistiu ao filme na sala do segundo ano, porque era esse trabalho que é colaborativo então ela foi assistir e porque eu achei que seria interessante para ela.

Cleyton: Abelha, se a gente pensasse nas palavras de Paulo Freire, na sua sabedoria, no seu conhecimento, qual categoria, conceito que vem à sua cabeça nesse trabalho que você faz de usar a informática, a gente sabe que você é militante nas questões sociais, você vai a fundo, busca coisa diferente e isso vem um pouco da sua constituição, que tipo de pensamento freireano vem à sua cabeça?

Abelha: Inclusão, sem dúvida inclusão.

Freire já nos apontou a educação como ato político. Pensar a práxis desta professora em uma única categoria é algo que tentaríamos fazer uma grande redução. Mas neste sentido, o que sentimos que é seu trabalho está ancorado nas questões de produção de transformação da sociedade, afetos que movem aprendizagem e de como sua insubmissão às injustiças e burocracias do sistema, transformam esta mulher, professora, educadora numa militante social.

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereçar-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A

qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. (FREIRE, 2014, 110.)

Suas atitudes, mostram um pouco de sua essência, do seu ser para nós. Ao se abrir, desvela-se como uma educadora que, em seu micro espaço, no cotidiano, faz, assume e corre os riscos de suas atitudes políticas no seu ambiente de trabalho. Pelos relatos, ela paga um preço caro por isto. Mas percebam. Seus atos, estão alinhados ao projeto de ser mais de Freire, na aposta de um projeto de homem liberto e que ascende ao pensamento crítico quando ele se posiciona no mundo junto ao mundo.

Cleyton: Como se dá essa inclusão a partir de Paulo Freire na sua cabeça?

Abelha: Tornar acessível, incluir esse sujeito dentro de uma sociedade digital, aproximar ele dentro de uma sociedade, sabe, porque a sociedade hoje ela é digital, então tirar desse indivíduo dentro dessa diferença, diminuir um pouco essas diferenças então é tornar isso possível para o outro, é uma alfabetização digital, é inserir ele nesse universo digital, então há uma inclusão digital sim, uma alfabetização digital, inserir ele nessa era digital, não em outra palavra que eu consiga aproximar mais.

Cleyton: Na educação especial, Abelha, usar a tecnologia é mudar a forma ou é permitir o acesso àquele sujeito que não teve acesso ao currículo formal?

Abelha: Desculpa, repete.

Cleyton: Usar a informática é mudar a técnica de ensino ou você entende que é uma forma de novas possibilidades de aprendizado?

Abelha: Os dois, os dois, eu acho que ambos, eu acho que é utilizar todos os caminhos possíveis, eu acho que são todas as inventabilidades, existe esse palavra?

Cleyton: Acho que não, mas a gente pode inventar na dissertação, na dissertação não sei, no doutorado talvez.

Abelha: Eu acho que são todas essas possibilidades inventivas a gente trazer para dentro disso para tornar possível, para tornar acessível a construção de conhecimento, é isso.

Cleyton: Abelha, chegou nossos horário, eu sei que tem uns minutinhos ainda, mas queria te liberar antes.

Abelha: Então vamos lá.

Cleyton: Agradeço professora Abelha.

Pensando no que foi dito e sentido nesta cena dois, à guisa do fechamento desta unidade, nos sentimos em diálogo com as ideias do Freire (1992) escritas no livro Pedagogia da Esperança quando Freire retoma seus pensamentos a partir da Pedagogia do Oprimido. Neste livro, ele descreveu suas preocupações sobre a dimensão política da educação defronte ao contexto neoliberal que busca desestabilizar o projeto de homem no sentido de sua despolitização (FREIRE, 1992).

Dito isto, os relatos da professora perpassam e se conectam aos ideais de Freire no sentido de uma educação transformadora e libertadora, tendo um projeto de homem em busca do ser mais, da humanização e em busca de sua libertação face às opressões do mundo.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista [...]. (FREIRE, 1992, p. 24)

Portanto, a professora Abelha é uma revolucionária, insubmissa, quando suas práticas profissionais e suas ações no mundo buscam a autonomia e o desenvolvimento das crianças deficientes (dentro de um sistema que faz diferenciações entre as pessoas), enquanto somos sujeitos incompleto e inconcluso, e cientes de nossa responsabilidade de sermos educadores, ela, a professora, é alguém que serve como uma referência no sentido de fazer a educação ser política ou politizada com intuito de fortalecimento dos menos favorecidos ou daqueles que são invisibilizados por suas características biológicas. A utilização do computador como ferramenta ou técnica de aprendizagem, ao ser utilizada junto aos alunos deficientes na sala de recursos caracteriza-se como um ato de resistência, de transformação. Pensar e utilizar estratégias diferenciadas na sala de recursos assume um compromisso com a possibilidade de aprendizagem das crianças deficientes no intuito de garantir a educação a todos aqueles que as escolas devem acolher, manter e buscar possíveis caminhos para o desenvolvimento destes alunos.

5.2. A hermenêutica de sentidos: a captura dos possíveis viáveis

Tendo como ponto de partida nesta pesquisa e ainda inspiração filosófica e num clima fenomenológico-existencial, que afeta o modo como realizamos a produção deste trabalho, apresentamos as categorias que elencamos como Guias de Sentido (GS) que vão iluminar as falas da educadora entrevistada.

Os educadores depoentes, como heróis anônimos do nosso cotidiano, precisam se “armar” para sobreviverem. Essas “armas” e “instrumentos” aqui compreendemos como guias de sentido. Guias de sentido são princípios formulados/criados para que os seres humanos recorram a eles na individualidade/coletividade da vida-vivida (PINEL, 2000, p. 196).

Neste sentido apontado por Pinel, as GS são as táticas e estratégias e adotadas por uma professora que batalha e luta por uma educação de qualidade e inclusiva. Este modo-de-ser junto ao outro, nos desvela sobre a capacidade desta mulher que age de forma não submissa ao sistema e produz novos sentidos de produzir uma educação especial inclusiva dentro de seu espaço de trabalho e dentro de uma perspectiva reflexiva prática de seus atos e modos de viver-sentir-fazer este ofício complexo de ser professor da educação especial. (PINEL,2000). E neste movimento de educar e transformar a realidade dos alunos que são atendidos na sala de recursos multifuncionais, apresentamos as GS que emergem como pano de fundo através das entrevistas analisando as falas da professora no intuito de tirar o véu e compreender o que e como é ser um(a) professor que utiliza a tecnologia assistiva, utilizando o computador, com alunos deficientes, nas salas de recursos multifuncionais (SRM) do atendimento educacional especializado (AEE)?

Ao realizar a caminhada a busca de sentido desta professora especialista e como um navio é guiado por um farol que o ajuda a realizar a passagem por um mar turbulento, fui guiado e iluminado, a pensar nos sentidos de ser desta professora tal qual dito por Pinel (2000, p. 161): “É no outro que busquei o meu desejo de revelar o sentido-sentido do ofício que dá vida ao outro ser”. Portanto, caminhei nesta direção, na captura dos sentidos de ser da professora, que empreendi a analítica de sentido para pensar num Guia de Sentido Geral (GSG) desenvolvido e inventado por Pinel (2000) para esta pesquisa. Este GSG é ponto central dos sentidos que foram desvelados nesta produção. É a estrutura analítica-afetiva do todo ao analisar as falas da professora colaboradora da pesquisa. Neste sentido, analisando os dados, percebi que as práticas pedagógicas da professora entrevistada, estão acolhidas dentro de um macro-contexto social, político, econômico, financeiro e cultural que permeia as nossas relações em sociedade. O sentido em que estamos em busca é a subjetividade para descobrir o que é e como é uma professora que utilizada tecnologia assistiva em suas práticas de trabalho. De acordo com Sobroza (2000, p. 24)

Subjetividade como objeto de estudo e intervenção das diversas Psicologias. Trata-se no nosso contexto de tese de um espaço intimista do indivíduo (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo) resultando em marcas singulares na pluralidade do mundo e daí fazendo construção/ produção/ invenção de valores, crenças, atitudes, posturas, sentimentos, emoções, desejos, raciocínios, pensamentos,

resolução diferenciada de problema etc. Externo e interno são vividos indissociadamente.

Quando analisamos dados qualitativos, em que avaliamos o dito, o não dito e mundo que circunda as experiências da colaborada da pesquisa, fiquei imerso nas falas e vivência da professora especialista com o desejo de capturar as subjetividades que construíram a pessoa que ela é hoje e práticas profissionais enquanto profissional do AEE que atua com crianças deficientes. Seguindo as pistas que me foram dados, fomos ao encontro dos processos de subjetivação de sua constituição de ser-sendo-no-mundo (Pinel, 2000) desta professora que:

se refere à descrição do processo do indivíduo tornar-se sujeito – ele se torna junto ao outro no mundo provocador de inúmeros eventos como nos contatos com outros, na escola e fora dela acontecem processos educacionais, do ser sendo diante das artes e literaturas, nos movimentos sociais e políticos etc. Esse termo está ancorado em diferentes perspectivas nas ciências humanas, no nosso caso numa perspectiva fenomenológica existencial [...] (SOBROZA, 2013, p. 24)

Neste sentido, vamos construindo um mosaico que entrelaça sua vida, experiências e marcas históricas que compõem a estória desta professora. Portanto o que emergiu ao tocar suas narrativas, através das entrevistas realizadas foi que o trabalho desta professora especialista é permeado por **práticas políticas insubmissas** no seu fazer-lidar em seu ser-sendo-junto-ao-outro-no-mundo. A profissão do professor é constituída por todas nossas experiências pessoais, por nossa historicidade, passando pela formação inicial e continuada em que nos certifique e este profissional seja diplomado e habilitado para exercer sua profissão.

O desafio da profissionalidade, pois, está na compreensão freiriana de “um ofício feito de saberes”. É nesse sentido que buscamos compreender como os professores da educação básica constroem saberes em suas experiências de sala aula. (DUBOC; SANTOS, 2006, p. 5)

A professora colabora é politizada em sua vida e prática docente. Ela atua nos espaços formais de educação nas redes de ensino em que atuou/atua. E exerce a política também quando se depara com situações de desigualdade social ou com oprimidos. O que ficou evidenciado ao analisar os dados é que a essência desta professora é o ser do cuidado e ela cuida de si para cuidador do outro. Conhecedora

das leis²⁰, jurisprudências e demais aparatos legais sobre a educação especial, ela atua de modo cuidadoso quando realiza suas atividades profissionais.

Entretanto, diante das adversidades encontradas por sistemas opressores, burocráticos e diante da perversão do mundo ela cria caminhos e rotas alternativas buscando desenvolver estratégias em seu mundo circundante para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

O “ente” (humano e objetal) traz ou porta em si a origem fundamental do ato sentido de Cuidado existindo antes mesmo da ação do “ser-aí” (homem), e sendo atitude, o Cuidado inventa e produz múltiplos e diversificados (e diferentes) atos/ações que são criados intersubjetivamente que são de fato sentido a “essência existencializada” (uma espécie de pano de fundo que move o “ser-aí”) ou o cuidado mesmo. SOBROZA 2013, p. 24)

Este ser do cuidado da professora aliado a uma estrutura de micropolíticas e ações de enfrentamento para driblar as adversidades encontradas. Ela atua aos modos de Freire (2015, p. 41): “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação”. Esta afirmativa, nos leva a refletir sobre com ela encontra em Freire (2015) ferramentas, instrumentos e motivação para seguir mesmo tendo contra si todos os possíveis contratempos que são inerentes ao seu trabalho enquanto professora especialista na sala de recursos do atendimento educacional especializado. O processo de formação da vida desta professora, pelos seus relatos, sempre foi de muitas lutas e sempre em mobilização em favor dos desvalidos do mundo. E é nesta troca de consciência, pelas palavras ditas e movimentos afetivos:

Se o mundo é o mundo das consciências intersubjetivadas, sua elaboração forçosamente há de ser colaboração. O mundo comum mediatiza a originária intersubjetivação das consciências: o autoreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro; no isolamento, a consciência modifica-se. A intersubjetividade, em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura última do processo histórico de humanização. Está nas origens da “hominização e anuncia as exigências últimas da humanização. Reencontrar-se como sujeito e liberar-se, é todo o sentido do compromisso histórico. Já a antropologia sugere que a “práxis”, se humana e humanizadora, é a “prática da liberdade”. (FIORI, FREIRE, 2015. P. 09)

Portanto na imagem abaixo, produzimos quatro guias de sentido que serão iluminados e descritos como resultado da análise da professora Abelha.

²⁰ A professora da pesquisa fez mestrado em educação na linha educação especial e diversidade. Ainda, foi aluna do curso de direito, mas não chegou a concluir o curso.

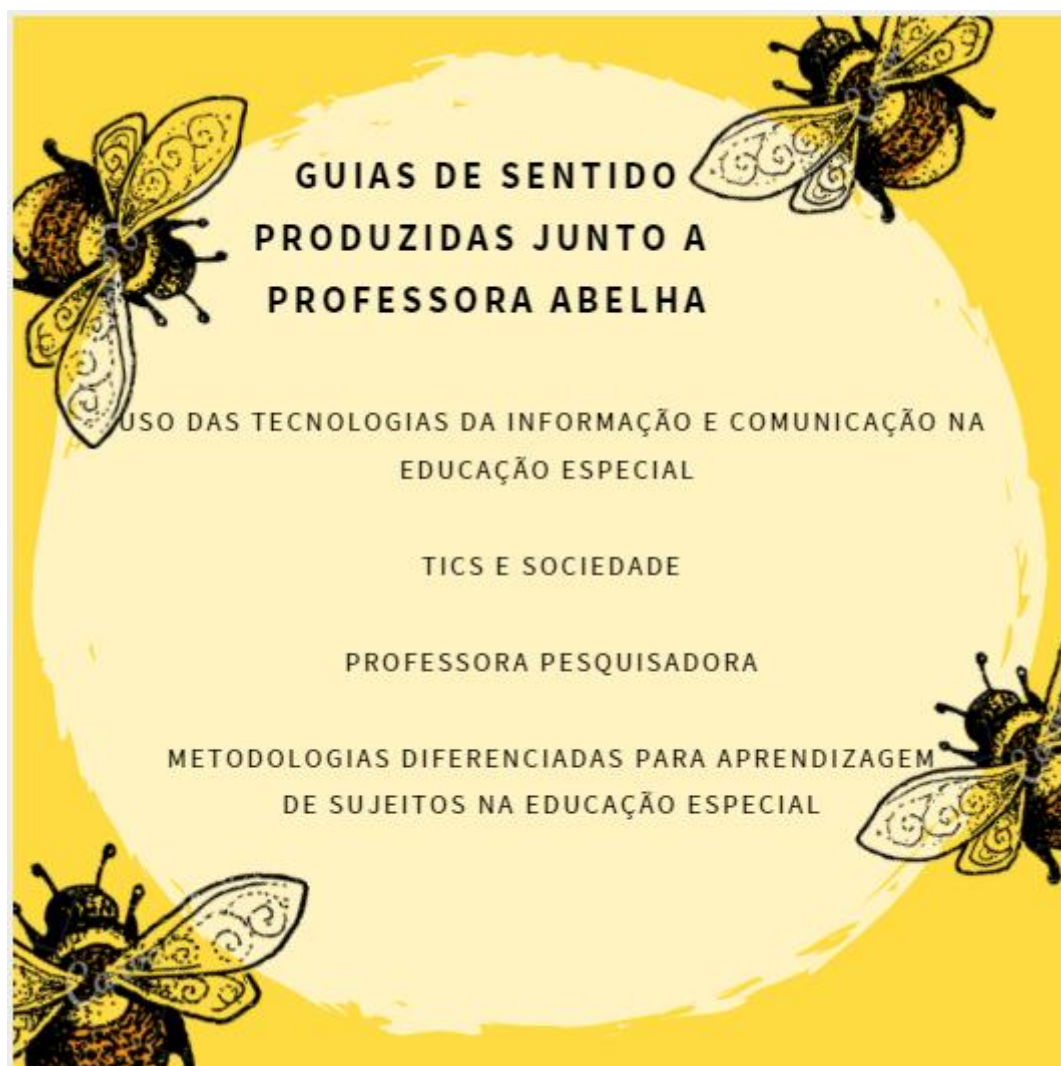


Figura 3. Guias de Sentido Produzidos Junto a Professora Abelha.

Tirando o primeiro véu, a professora Abelha, demonstrou utilizar o computador como tecnologia assistiva computacional em suas práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado junto aos alunos deficientes. No relato de sua fala e acompanhando seu trabalho, ficou evidenciado que ela utiliza as Tics de modo inventivo junto às crianças com o propósito de educar tais sujeitos que se apresentavam neste espaço da sala de recursos. Neste sentido, “Na micropolítica da sala de aula, minha atitude era a de que estávamos fazendo algo de muito importante. Isso fazia diferença.” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 20). Eis que esta professora, através do computador, avaliou e executou atividades junto aos alunos que ela atendia nesta sala e estas ferramentas permitiam que ela, realizasse a mediação do conteúdo e a aprendizagem de crianças deficientes pelo domínio da técnica com o sentido de desenvolver a autonomia destes alunos frente ao mundo.

Deste modo, tal qual dito por Freire (1984) que o uso das máquinas e tecnologias, que neste estudo estamos utilizando o termo de tecnologias assistivas, estamos de acordo com Freire no dito que estas ferramentas fazem parte da criatividade humana. E sendo um instrumento que é mediado pelo homem, estas ferramentas podem ser utilizadas para educação, num projeto que desenvolva a autonomia dos educandos visando a transformação destes sujeitos para um projeto de vida de ser mais.

Freire (2014, 2015), nos iluminou e permitiu refletir que um projeto de homem em nossa sociedade em que estes modos de viver e ser estariam baseados num projeto de vocação ontológica da potência de vida em que a humanização esteja para o homem como um projeto de existência em que sua vocação seja o ser mais. Ou seja, homem crítico, liberto das amarras de seu opressor e com um projeto de vida, em que a vida seja a boniteza de se viver de forma plena e digna. Na tentativa de tirar o sendo véu, ao analisar os dados, deparamos com a segunda cena que nos foi desvelado pela professora ao adentrar em suas práticas e experiências ou ainda dizer mundo vivido de nossa colaborada Abelha.

O que nos foi relatado é que cada sujeito que esta professora atende na sala de recursos multifuncionais no atendimento educacional especializado é um aluno único com potencialidades de aprendizado. Buscamos na Pedagogia do Oprimido os dizeres de Freire que: “Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistenciam em liberdade”. (FREIRE, 2005, p. 22). Neste sentido e buscando compreender o guia de sentido que elencamos a partir da fala da professora, temos a dimensão que os atendimentos realizados por esta, acontecem de forma única e individualizada.

A segunda categoria do qual discorremos, metodologias diferenciadas para aprendizagem de sujeitos da educação especial faz-se necessário uma vez que o trabalho no atendimento educacional especializado é desenvolvido compreendendo as múltiplas dimensões de aprendizagem destes sujeitos tal qual afirma Poker (2013, p. 7): “Ser professor é trabalhar com uma infinidade de potencialidades e possibilidades da existência humana. Essa é uma característica da atuação docente mais requerida no universo da Educação Inclusiva”. Como numa peça de teatro que vai se iniciar, jogamos luz sobre este fenômeno que iluminamos como tics e

sociedade. Na sociedade contemporânea, as tecnologias da informação e comunicação fazem parte de nosso cotidiano. (KENSKI, 2012). As nossas crianças nascem numa geração digital enquanto as escolas, os professores e os pais ainda estão na escala analógica. Poderíamos fazer uma analogia que as primeiras estão com os tablets e smartphones enquanto os segundos ainda veem horas em relógio de ponteiros. Prensky (2001) desenvolveu os conceitos de nativos digitais e imigrantes digitais para falar sobre esta mudança de paradigmas em nossa sociedade.

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de Imigrantes Digitais. (PRENSKY, 2001, p. 1)

Os nativos digitais nascem e vivem em contato com estas tecnologias enquanto nós os imigrantes digitais estamos concentrando esforços em nos adaptar a este cenário, a este novo mundo. Enquanto professores, seus usos e práticas ainda caminham de forma lenta e devagar. Devemos nos perguntar, se diante destas significativas transformações sociais, por quais motivos o uso das tecnologias da informação e comunicação ainda não se fazem presentes e sua utilização não acompanha os modos de uso pela sociedade. Na era da computação não podemos continuar parados, fixados no discurso verbalista, sonoro, que faz o perfil do objeto para que seja aprendido pelo aluno sem que tenha sido por ele apreendido. Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo. (FREIRE, 2000, p. 121).

Nos ditos de Freire (2000), os professores são chamados a pensar suas práticas docentes frente a estas tecnologias. Conforme dito por ele que mesmo sendo um sujeito do seu tempo, enquanto secretário de educação em SP, o mesmo trabalhou desenvolvendo projetos que utilizassem tais ferramentas no âmbito escolar. E a partir de sua fala, faz-se necessário refletir os processos educacionais, currículos e práticas destes professores do século XXI. A utilização destas ferramentas na

educação, deverão ser pensadas a partir de um prisma que estes alunos vão para a escola com seus dispositivos ou mesmo fazem utilização destes em suas vidas. Na educação especial a professora Abelha utiliza estas tecnologias com o intuito de proporcionar aos alunos que são atendidos na sala de recursos como meio de aprendizagem. Pelo relato da professora, no caso das crianças deficientes que ela atende, a tecnologia é algo natural para eles. Eles brincam no computador, vídeo game, assistem vídeos no Youtube. Ela nos afirma que devemos usar estas ferramentas na sala de recursos como possibilidade de aprendizado destes sujeitos uma vez que as tecnologias, estão naturalizadas para estas crianças. O grande desafio é analisar e aplicar estas ferramentas na educação especial buscando a autonomia e desenvolvimento destes sujeitos.

O quarto véu que descobrimos ou que nos cai nesta pesquisa, chamamos de professora pesquisadora. Este é um movimento bastante interessante deste ofício de ser professora na sala de recursos e “ter que dar conta” das demandas que lhe são atribuídas pela legislação em tela e que são apresentadas como desafios no cotidiano de seus atendimentos. Em termos de pensamento freireano “da mesma forma, novas propostas pedagógicas se fazem necessárias indispensáveis e urgentes à pós-modernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos”. (FREIRE, 2000, p. 121). Estes novos saberes e práticas educacionais com o uso das tecnologias na educação, necessitam de professores capacitados sejam em sua formação inicial ou na continuada nos temas de uso das tecnologias na educação e em tecnologias assistivas na educação especial. A estes professores, esperamos que ele tenha “a curiosidade epistemológica – a que, tomando distância do objeto, dele se “aproxima” com o ímpeto e o gosto de desvelá-lo”. (FREIRE, 1993, p. 42). Eis um sentido para se trabalhar na educação especial na sala de recursos multifuncionais. ´

Neste espaço, cada atendimento, dada as características do trabalho, dar-se-á de forma única e será necessário competências entusiasmo deste professor a lidar com cada aluno num modelo de estudo de caso e é através da curiosidade que a professora busca formas diferenciadas com o uso das tecnologias tal qual relatado pela professora Abelha. Como ser inconcluso e em construção, ciente de nossa historicidade, é pensar num projeto de homem e sociedade em que estas tecnologias sejam utilizadas pró educação. Freire (2014) já tinha nos dados pistas

acerca do potencial de uso destas ferramentas quanto nos apontou sobre estímulo a curiosidade e os estímulos que elas produzem nas crianças.

E o que emergiu, refletindo sobre as falas da professora e iluminado por Paulo Freire (2000, 2014, 2015), homem de seu tempo, sujeito datado, mas ainda contemporâneo em suas ideias, acreditamos que este projeto que o uso das tecnologias da informação e comunicação e as tecnologias assistivas, sendo utilizadas por uma professora criativa, inventiva e pesquisadora em sua essência e natureza, dá potência ao uso destas ferramentas produzindo práticas insubmissas tal qual apontadas por Pinel (2000) enquanto fazer do seu ofício armas e instrumentos transformadores para os desvalidos do mundo.

Assim sendo, a professora pesquisadora, nos mostrou que buscar qualificações no *stricto sensu* e movida pela curiosidade, inquietamento de sua existência, procura cuidar de si para cuidar do outro.

No caso que estamos falando, a professora Abelha é pessoa encarnada. Ela sente em si as dores do mundo, enquanto professora do atendimento educacional especializado. Mas ao refletir sobre sua essência e práticas, produz transformações no micromundo que é a sua sala de aula.

E pensando neste mundo vivido desta professora, ao intervir e produzir mudanças e aprendizado junto aos seus alunos tendo as tecnologias como pano de fundo, reflito sobre este saber-fazer que nos é tão caro, sobre o impacto deste trabalho sendo compartilhado com seus pares e a repercussão na rede de ensino em uma cidade da grande Vitória – ES no sentido da potência quando este tipo de produção científica que aqui produzimos ganhe escala ao ser apresentado a outros pares.

Por fim, o que verificamos o que é ser professor pesquisador da educação especial:

No fundo, esta “vocação” para a mudança, para a interveno no mundo, caracteriza o ser humano como projeto, da mesma forma que sua interveno no mundo envolve uma curiosidade em constante disponibilidade para, refinando-se, alcançar a razão de ser das coisas. (FREIRE, 2000, p. 55).

6 PÓS-ESCRITO

Chegamos ao fim da proposta deste trabalho. Pelos trabalhos visitados, ficou evidenciado que existe uma demanda sobre o avanço de pesquisas sobre as tecnologias assistivas no campo da educação especial com o intuito de desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelo computador para a aprendizagem de crianças com deficiência.

A partir de uma pesquisa fenomenológica-existencial, tivemos a oportunidade de trazer a lume a proposta de descrever compreensivamente as potencialidades de uso do computador enquanto tecnologia assistiva computacional por uma professora que atua na sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado.

Buscamos um olhar de sentido para este farol. Entretanto, nos processos e pela caminhada da pesquisa, tive a oportunidade de mergulhar e emergir em vários outros sentidos que permeiam e criam tessituras do saber-fazer ofício de uma professora que utiliza o computador como tecnologia assistiva junto aos seus alunos na sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado.

O que nos foi desvelado junto a professora do atendimento educacional especializado é que as tecnologias assistivas podem ser utilizadas como instrumentos potentes de aprendizagem junto às crianças atendidas nas salas de recursos multifuncionais.

Entretanto, existem alguns desafios quanto a utilização do computador como ferramenta facilitadora no processo de aprendizagem destes alunos. Podemos apostar em duas frentes que compõem esta trilha de aprendizagem dos professores que atuam na educação especial: a formação inicial e continuada destes profissionais.

Com professores capacitados no uso das tecnologias assistivas, estes professores poderão desenvolver perspectivas de aprendizagem utilizando metodologias diferenciadas mediadas através do computador para garantir acesso ao currículo e a educação das crianças que são atendidas no contra turno do atendimento educacional especializado.

A curiosidade e a reflexividade dos professores que avaliam suas práxis pedagógicas possibilitarão a estes, movimentos de busca e aprendizado para estarem repousados na busca de saberes que serão necessários para lidar com as crianças deficientes. Neste sentido, desenvolve-se a autonomia tanto dos professores quanto dos alunos nos seus modos de ser professor pesquisador e alunos que aprendem através das tecnologias assistivas, buscando minimizar suas disfuncionalidades.

Utilizamos este termo, entretanto sabemos que fazemos parte de uma sociedade que pouco valoriza a diferença e a diversidade e o valor dado para as pessoas deficientes ainda são menores quanto aos ditos normais.

Estamos juntos e corroboramos com Paulo Freire nos sentidos de apostar na educabilidade de nossas crianças e visto que este trabalho versa sobre a educação especial, para que possamos desenvolver projetos e ações educacionais na busca do que ele conceituou como ser mais. Como um projeto de vocação ontológica de sujeito liberto e crítico.

Dito isto, os apontamentos desta dissertação nos levam a apostar que uma educação humanista, em que as metodologias e técnicas de ensino tendo as tecnologias assistivas com pano de fundo podem permitir aos sujeitos público alvo da educação especial uma formação educacional e que possibilite a estes alunos o direito básico a uma escola que transforme a realidade de nossas crianças deficientes.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. 102 p. (Coleção questões da nossa época; v.104) - São Paulo: Cortez, 2003.
- ALES BELLO, A. **Introdução à Fenomenologia**. Trad. Ir. Jacina Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, São Paulo: Edusc, 2006.
- ALMEIDA, Leiva Márcia Rodrigues de. **Educação inclusiva: um olhar sobre a formação de professores para o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais de escolas públicas estaduais de Campos Belos – Goiás**. 2014. xv, 117 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- ALVES, Denise de Oliveira, Barbosa, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. (In): ROTH, Berenice Weissheimer (org). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Rosenev; LUCIETTO, Grasielle Cristina. Diário de pesquisa e **suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde**. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.
- ARNS, Flávio. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília 2004
- Barreto, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência. 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001.
- BERSCH, R. C. R. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Design da **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2009
- BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 75-76
- BICUDO, M. A. V. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análise. In: Maria Aparecida Viggiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, v., p. 41-74, 2011.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez.** 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**, p. 38 – Brasília: CORDE, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p.,1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 2013
- BREDE, Werner E. **Paulo Freire e os computadores.** 1987. Disponível em:<http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Paulo_Freire_e_os_comp_utores.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.
- BORGES, W. F. **Tecnologia assistiva e práticas de letramento no atendimento educacional especializado.** 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.
- CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional : contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores.** 2015. 214 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1679/1/Tecnologia_assistiva_e_computacional:_contribuicoes_para_o_atendimento_educacional_especializado_e_desafios_na_formacao_de_professores.pdf>. Acesso em: 07 maio 2016.
- CALHEIROS, David dos Santos and MENDES, Enicéia Gonçalves. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professores. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.162 [cited 2017-05-01], pp.1100-1123. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000401100&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 abri. 2017.
- COLL, C.; MONEREO, C. Educação e Aprendizagem no século XXI, Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (São Paulo). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação** 2015. 2016. Disponível em:

<http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf

>. Acesso em: 13 nov. 2016.

CORTELAZZO, I. B. C. **Redes de comunicação e educação escolar: a atuação de professores em comunicações Telemáticas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 1996.

COVRE, Maria Eliane Torquato; FERRARI, Luciana Itida. Como o uso de blog e do haguáquê podem contribuir para o ensino da leitura e da escrita em sala de 5º ano. In Rutinelli da Penha Fávero... [et al]. **Coletânea de artigos sobre informática na educação: construções em curso: volume 2 / organizadores**, Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 398 p., 2013.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

EMER, Simone de Oliveira. **Inclusão Escolar: Formação docente para o uso das TICs aplicada como Tecnologia Assistiva na sala de recurso multifuncional e sala de aula**. Porto Alegre (RS). Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS: 2011.

FERNANDES, C. M. B. Amorosidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZILTKOSKI, Jaime J (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 21-48, 2007.

FORGHIERI, Y. C. **Psicologia fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa**. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

FREIRE, F. M. P.; VALENTE, J. A. (Org.). **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001. v. 1. 239 p.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. (Orgs.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 245 p., 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 93 p., 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 59.ª ed. rev. e atual, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 49.ª ed., 2014.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, São Paulo, v. 1, n. 7, p. 6, 2001. Disponível em:

<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/123456789/24/1/FPF_OPF_01_0027.pdf>. Acesso em: 16/02/2017.

GALVÃO FILHO, T. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, L. R. O. P.; PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (orgs.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília: ABPEE, p. 71-82, 2011.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. 346f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 2, p. 249–262, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 184p, 2010.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; SILVA, Raquel Souza; ALCÂNTARA, Juliana Nascimento de; SOUZA, Thais Alves de; RALIN, Vera Lucia Oliveira. O trabalho colaborativo na escola: o uso da tecnologia assistiva Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 41, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 359-373. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19467/pdf>>. Acesso em: 16/02/2017.

GIVIGI, R. C. N. Costurando os fios de uma rede com o trabalho colaborativo. Discursos que contagiam. In: JESUS, D. M.; SÁ, M. G. C. S. (Orgs). **Políticas**,

Práticas Pedagógicas e Formação: Dispositivos para escolarização de alunos (as) com deficiência. Vitória: Edufes, p.257-274, 2013.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

IBGE. **IBGE - Cidades@.** Disponível em: < <http://cod.ibge.gov.br/2DZ>>. Acesso em: 02 fev. 2017

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEINA, Claudio. **Formação continuada de professores para o uso da informática e tecnologias assistidas para alunos com deficiência física.** 120 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCPR, 2008.

LAROSSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2010.

LEVY, Pierre. **Entrevista concedida ao programa Roda Viva da TV Cultura em 08 de Jan. de 2001.** Disponível em <<http://www.rodaviva.fapesp.br/materia/47/>> Acesso em 02 fev. 2017.

LUNA, Christiane Freitas. **Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Uma Política Pública em Ação no Sudoeste Baiano.** Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação.** Brasília: LiberLivro.2010.

MALAQUIAS, Fernanda Francielle de Oliveira. **Realidade virtual como tecnologia assistiva para alunos com deficiência intelectual.** 2012. 112 f. Tese (Doutorado em Engenharias) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

MARTINS, Claudete da Silva Lima. **Seara das práticas pedagógicas inclusivas com tecnologias: com a palavra as professoras das salas de recursos multifuncionais.** 2012. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MARTINS, D. S. **Design de recursos e estratégias em tecnologia assistiva para acessibilidade ao computador e à comunicação alternativa.** 2011. Dissertação

(Mestrado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/38706>>. Acesso em 16 set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, Sept. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1993000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 de abri. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo, Cortez, 2001.

MAZZOTTA, M. J. S. História da Educação Especial no Brasil. In: _____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez. Cap. II, p. 27-65, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo – SP: Loyola, 2002.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EduFSCar, p. 61-85, 2002.

Mendes, E. G. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación Y Pedagogía**, 22, 93–109, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010. Disponível em <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842>> Acesso em 30 abr. 2017

MIRANDA, A.A.B. **História, Deficiência e Educação Especial**. 2003. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf> Acesso em 02 fev. 2017.

MIRANDA, Guilhermina Lobato (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 03, pp. 41-50. Disponível em <https://www.academia.edu/1081660/Limites_e_possibilidades_das_TIC_na_educacao_2007> Acesso em 02 fev. 2017.

MORÁN, José Manuel. Integrar as tecnologias de forma inovadora. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21a ed, p.36-46. 2013.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Oliveira, L. M. B. (2012). **Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiências**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR), Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). Brasília. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>>. Acesso em 10 dez. 2017.

PAPERT, S. **A família em Rede**. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

Patto, M. H. S. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios; 4 ed., 2015.

PINEL, Hiran. **Psicologia e Pedagogia Fenomenológico-Existencial: um glossário para iniciantes**. Vitória (ES): Do Autor, 2004.

PRIETO, R. G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 61-78, 2010.

QUEIROZ, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de. **Tecnologia assistiva e perfil funcional dos alunos com deficiência física nas salas de recursos multifuncionais**. 2015. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123128>>. Acesso em 20 de mar. 2018.

RADABAUGH, Mary Pat. **Study on the Financing of Assistive Technology Devices of Services for Individuals with Disabilities - A report to the president and the congress of the United State, National Council on Disability**, Março 1993. Disponível em < <http://www.ncd.gov/publications/1993/Mar41993>> Acesso em 04 mai. 2017.

REIS, Claudinei Vieira dos. **Tecnologia assistiva na perspectiva das professoras de atendimento educacional especializado no sudeste goiano**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

RUSSO, Renato. **Monte Castelo**. As Quatro Estações. 1989

RODRIGUES, Maria Euzimar Nunes. **Avaliação da tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza – Ceará**. 2013. 116f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

SANTOS, B.S. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHLÜZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral.** São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 148-160, v. 9, 2011.

SOUZA, Herbert de. **Ética e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1994.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Dec. 2016. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400527&lng=en&nrm=iso>. Access on 01 July 2018.

UFES. **Comitês de Ética em Pesquisa.** Disponível em:<<http://www.prppg.ufes.br/comit%C3%AAs-de-%C3%A9tica-em-pesquisa>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

UNESCO-BRASIL – Comunicação e Informação - **Tecnologias para a Educação.** Disponível em <http://www.unesco.org.br/areas/ci/areastematicas/ticsparaeducacao/index_html/mostra_documentoA> cesso em 14/11/2016, 01:23h.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 02 fev. 2017.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: confrontar ou transformar a escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 41-49, jan. 1995. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10703/10207>>. Acesso em: 02 maio 2017.

VERUSSA, Edna de Oliveira. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental**. 2009. 80 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90844>>. Acesso em 20 de agos. 2018.

ANEXOS

| | | | | | |
|--|--|---|---|-------------|------|
| Sala De Recursos Multifuncionais (Srm): Uma Política Pública Em Ação No Sudoeste Baiano | Luna, Christiane Freitas | Miranda, Theresinha Guimarães | Universidade Federal da Bahia | Tese | 2016 |
| Tecnologia Assistiva E Práticas De Letramento No Atendimento Educativo Especializado | Borges, Wanessa Ferreira | Tartuci, Dulcéria | Universidade Federal de Goiás | Dissertação | 2015 |
| Tecnologia Assistiva E Perfil Funcional Dos Alunos Com Deficiência Física Nas Salas De Recursos Multifuncionais | Queiroz, Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de | Braccialli, Lígia Maria Presumido | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" | Dissertação | 2015 |
| Tecnologia Assistiva E Computacional : Contribuições Para O Atendimento Educativo Especializado E Desafios Na Formação De Professores | Caldas, Wagner Kirmse | Sonia Lopes Victor | Universidade Federal do Espírito Santo, c | Tese | 2015 |
| Tecnologia Assistiva Na Perspectiva Das Professoras De Atendimento Educativo Especializado No Sudeste Goiano | Reis, Claudinei Vieira dos | Flores, Maria Marta Lopes | Universidade Federal de Goiás | Dissertação | 2014 |
| Educação Inclusiva : Um Olhar Sobre A Formação De Professores Para O Uso Das Tecnologias Nas Salas De Recursos Multifuncionais De Escolas Públicas Estaduais De Campos Belos – Goiás | Almeida, Leiva Márcia Rodrigues | Souza, Amaralina Miranda de | Universidade de Brasília | Dissertação | 2014 |
| Avaliação Da Tecnologia Assistiva Na Sala De Recursos Multifuncionais: Estudo De Caso Em Fortaleza - Ceará | Rodrigues , Maria Euzimar Nunes | Sobral, Adriana Eufrásio Braga | Universidade Federal do Ceará | Dissertação | 2013 |
| Realidade Virtual Como Tecnologia Assistiva Para Alunos Com Deficiência Intelectual | Malaquias, Fernanda Francielle de Oliveira | Lamounier Júnior, Edgard Afonso | Universidade Federal de Uberlândia | Tese | 2012 |
| Formação De Professores De Salas De Recursos Multifuncionais Para O Uso Da Tecnologia Assistiva | Hummel, Eromi Izabel | Manzini, Eduardo José | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" | Tese | 2012 |
| A Seara Das Práticas Pedagógicas Inclusivas Com Tecnologias: Com A Palavra As Professoras Das Salas De Recursos Multifuncionais | Martins, Claudete da Silva Lima | Rodriguez, Rita de Cássia Morem Cossio | Universidade Federal de Pelotas | Tese | 2012 |
| Design De Recursos E Estratégias Em Tecnologia Assistiva Para Acessibilidade Ao Computador E À Comunicação Alternativa | Martins, Daianne Serafim | Batista, Vilson Joao | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Dissertação | 2011 |
| Inclusão Escolar : Formação Docente Para O Uso Das Tics Aplicada Como Tecnologia Assistiva Na Sala De Recurso Multifuncional E Sala De Aula | Emer, Simone de Oliveira | Santarosa, Lucila Maria Costi | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Dissertação | 2011 |
| Tecnologia Assistiva Para Uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demanda E Perspectivas | Galvão Filho, Teófilo Alves | Miranda, Theresinha Guimarães | Universidade Federal da Bahia | Tese | 2009 |
| Design De Um Serviço De Tecnologia Assistiva Em Escolas Públicas | Rita de Cássia Reckziegel Bersch | Batista, Vilson Joao | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Dissertação | 2009 |
| Tecnologia Assistiva Para O Ensino De Alunos Com Deficiência: Um Estudo Com Professores Do Ensino Fundamental | Verussa, Edna de Oliveira | Manzini, Eduardo José | Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" | Dissertação | 2009 |
| Formação Continuada De Professores Para O Uso Da Informática E Tecnologias Assistidas Para Alunos Com Deficiência Física | Kleina, Claudio | Paulo Roberto Alcântara | Pontificia Universidade Católica do Paraná | Dissertação | 2008 |

Figura de Produções de Teses e Dissertações sobre Tecnologia Assistiva do Autor (2017).

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este roteiro básico é uma sugestão do CEP/CCS/UFES e foi elaborado a partir do item IV da Resolução CNS 466/12, reservadas disposições e condições específicas de cada pesquisa. Lembre-se que o TCLE deve ser redigido de forma objetiva, em linguagem clara e acessível a todos, em especial, aos participantes da pesquisa. Todas as páginas devem ser rubricadas pelo pesquisador responsável ou seu representante, além do participante da pesquisa.

O(A) Sr.(a) NOME COMPLETO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA foi convidado (a) a participar da pesquisa intitulada TÍTULO, sob a responsabilidade de NOME COMPLETO DO PESQUISADOR PRINCIPAL.

JUSTIFICATIVA

Descrever a justificativa da pesquisa, ou seja, porque ela deve ser realizada.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Descrever os objetivos da pesquisa.

PROCEDIMENTOS

Descrever os procedimentos que serão utilizados para obtenção dos dados de forma objetiva, de fácil leitura e compreensão, reservando termos técnicos ao mínimo e explicando-os se utilizados. Quando aplicável, a inclusão do participante em grupo experimental ou grupo controle/placebo deve ser descrita, assim como métodos terapêuticos alternativos existentes (Itens IV.4.a e IV.4.b da Res. CNS 466/12). Incluir especificações pertinentes a Biorrepositório/Biobanco, se for o caso.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

Descrever onde os procedimentos descritos serão realizados e quanto tempo tomarão.

RISCOS E DESCONFORTOS

Descrever todos os riscos e desconfortos esperados pela participação na pesquisa, considerando o que a Resolução CNS 466/12 dispõe em seu item V: "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados". Além disso, devem ser descritas as providências e cautelas que serão tomadas pelo pesquisador a fim evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano ao participante.

BENEFÍCIOS

Descrever os benefícios diretos e indiretos previstos ou não para os participantes da pesquisa.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Informar sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terá direito o participante, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ou à interrupção da pesquisa. A assistência imediata e integral gratuita por danos decorrentes da pesquisa também deverá estar garantida.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

RUBRICAS