

Educação especial, pesquisa e docência: leituras com Norbert Elias

Special education, research and teaching: readings with Norbert Elias

Educación especial, investigación y enseñanza: lecturas con Norbert Elias

Priscila de Carvalho Acosta
Universidade Federal da Grande Dourados
prisciladecarvalho14@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3233-0720>

Morgana de Fátima Agostini Martins
Universidade Federal da Grande Dourados
morganamartins@ufgd.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-9117-1320>

Magda Sarat
Universidade Federal da Grande Dourados
magdasaratufgd@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9388-0902>

RESUMO

Este trabalho é um recorte de pesquisa concluída que teve como objetivo mapear a disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva (TA) no atendimento de alunos com deficiências sensoriais (deficiência auditiva e/ou surdez e/ou deficiência visual e/ou cegueira) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das redes públicas de ensino. Nos fundamentamos nos aportes da sociologia figuracional de Norbert Elias, analisando os conceitos de interdependência e poder, inerentes às relações sociais. A pesquisa nos levou a perceber que de modo geral, o uso da TA auxilia o trabalho pedagógico na SRM, e contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial. Mas também permitiu questionar o atendimento que permanece restrito a espaços específicos, - no município pesquisado denominado polos - portanto ao se concentrar em algumas instituições impedem o acesso a todo público que se beneficiaria do serviço.

Palavras-chave: Educação especial. Norbert Elias. Sociologia figuracional. Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

This work is an excerpt from a completed research that aimed to map the availability of Assistive Technology (AT) resources in the care of students with sensory disabilities (hearing impairment and/or deafness and/or visual impairment and/or blindness) in Rooms of

Multifunctional Resources of public schools. We are based on the contributions of Norbert Elias' figurational sociology, analyzing the concepts of interdependence and power, inherent to social relations. The research led us to realize that, in general, the use of AT helps the pedagogical work at Rooms of Multifunctional Resources and contributes to the schooling process of students with sensory disabilities. But also allowed them to question the service that remains restricted to specific spaces, - in researched municipality called poles- therefore, by concentrating on some institutions, they prevent access to the entire public that would benefit from the service.

Keywords: Assistive technology. Figurational Sociology. Norbert Elias. Special education.

RESUMEN

Este trabajo es un extracto de una investigación completa que tuvo como objetivo mapear la disponibilidad de recursos de Tecnología de Asistencia (AT) en el cuidado de estudiantes con discapacidades sensoriales (discapacidad auditiva y/o sordera y/o discapacidad visual y/o ceguera) en las habitaciones de Recursos Multifuncionales de escuelas públicas. Nos basamos en las contribuciones de la sociología figuracional de Norbert Elias, analizando los conceptos de interdependencia y poder, inherentes a las relaciones sociales. La investigación nos llevó a darnos cuenta de que, en general, el uso de AT ayuda al trabajo pedagógico en habitaciones de Recursos Multifuncionales y contribuye al proceso de escolarización de los estudiantes con discapacidades sensoriales. Pero también nos permitió cuestionar el servicio que sigue restringido a espacios específicos, en el municipio investigado llamado polos, por lo tanto, al concentrarse en algunas instituciones, impiden el acceso a todo el público que se beneficiaría del servicio.

Palabras clave: Educacion especial. Norbert Elias. Sociología figuracional. Tecnología de asistencia.

Introdução

No estado atual de nossas técnicas sociais, as tensões eram o concomitante normal de um processo no qual dois grupos antes independentes tornam-se interdependentes. Se considerarmos a configuração da recém-criada interdependência, na qual as comunidades esperam que os novatos se adaptem, as suas normas e crenças; se submetam a suas formas de controle social e demonstrem, de modo geral, a disposição de se 'enquadrar' (ELIAS, 2000, p. 64-65).

Iniciamos este artigo a partir dessa epígrafe que nos motivou a investigar a criação de dois novos grupos: professores e alunos com deficiências. Grupos que sempre existiram socialmente, mas eram independentes e não precisavam se relacionar no contexto escolar. No entanto, as transformações sociais nos espaços de inclusão levaram tais grupos a se relacionar em lugares específicos como a escola. A chegada dessas crianças na escola permitiu a criação de novas figurações sociais, entre crianças e famílias que há tempos viviam à margem, escondidas e invisibilizadas socialmente, portanto não frequentavam a

configuração escolar e não eram vistas, bem como professores que não tinham esse público entre os seus contextos, logo não relacionavam-se entre si. Com a entrada desse público na escola regular, novas relações de interdependência entre escola, família, professores e crianças tornaram-se inevitáveis, abrindo espaço para tensões e conflitos presentes em todos os grupos humanos. Isso nos motivou a investigar a temática e nos aproximou das leituras de Norbert Elias, no intuito de avançar nas análises possíveis.

Dito isto, esta pesquisa¹ vai ao encontro de outros trabalhos que discutem a educação especial a serviço da inclusão escolar. Ainda há um grande desafio em se efetivar a articulação dessas pesquisas com a realidade educacional brasileira. Nesse sentido, avaliar e redimensionar fazeres a partir dos impactos de encaminhamentos políticos e práticos que possam favorecer o processo de escolarização de alunos com deficiência parece ser algo distante a ser alcançado, especialmente se considerarmos, até o momento, resultados de pesquisa desenvolvidas em inúmeros espaços institucionais.

Nosso esforço neste artigo, é apresentar uma das pesquisas concluídas junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES) que permitiu discutir o uso da Tecnologia Assistiva (TA) para alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município de Dourados-MS. Aqui procuramos levantar questões políticas e práticas do uso dos recursos de TA pelos docentes que atuam nas instituições.

Para responder nossas indagações buscamos, em todas as etapas da pesquisa, observar e verificar se os recursos disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) contemplam às necessidades dos alunos com deficiência sensorial (deficiência auditiva/surdez e deficiência visual/cegueira); se a TA está, de fato, presente nas SRM; se os professores que atuam nesse espaço conhecem esses materiais e sabem utilizá-los; e, finalmente se o uso desses recursos favorece a inclusão escolar. O intuito foi investigar também as barreiras, limitações, e ações que circundam a realidade escolar no atendimento às deficiências sensoriais. Nesse recorte apresentamos a análise que compõe as investigações do grupo sobre a temática.

Metodologicamente, o trabalho foi realizado em escolas públicas, e participaram da pesquisa professoras da rede municipal e estadual de ensino do município de Dourados no estado de Mato Grosso do Sul. As professoras atuam em SRM dos Tipos I e II e realizam

¹Ver a Dissertação de Mestrado intitulada: “O uso da Tecnologia Assistiva para alunos com deficiências sensoriais em Salas de Recursos Multifuncionais do município de Dourados-MS” defendida no PPGedu da Faculdade de Educação da UFGD em 2017.

atendimento educacional especializado com alunos com deficiências sensoriais (auditiva e/ou surdez e/ou alunos com deficiência visual e/ou cegueira). Nossos procedimentos incluíram a utilização de um questionário, além da observação sistemática *in loco*.

O questionário foi elaborado a partir de uma ação mais ampla, em uma rede nacional de pesquisa.² As perguntas levantaram a presença e a disponibilidade da TA nas SRM e a sua utilização pelas professoras³. Aplicar o questionário teve como finalidade possibilitar a coleta de informações sobre o emprego da TA nas SRM e os desdobramentos dessa prática no processo de escolarização dos alunos com deficiência sensorial.

Educação Especial e Docência: os documentos e suas figurações

Eu acredito na educação especial! Muitas crianças e famílias não tem nenhuma ajuda e precisam dessa orientação! (Professora da pesquisa).

Podemos perceber que existe um investimento emocional e afetivo na fala dessa professora, ao afirmar sua confiança em realizar atividades que permitam às famílias e às crianças acreditarem na educação, mais especificamente na educação especial. A docente expressa a luta diária de muitos indivíduos envolvidos em tal temática. Essa confiança decorre da sua formação, da constituição do seu grupo, e na crença de que o indivíduo pode ser orientado por meio da escola, tais perspectivas nos instigam a seguir acreditando na educação especial e na escola, como lugar que direciona e indica caminhos.

Os movimentos sociais na década de 60, fundamentados nos princípios dos direitos humanos e nas ideias de igualdade, deram início à preocupação em inserir esses alunos no ambiente escolar. Mendes (2006) aponta a “evolução” de como a inserção de todos tem ocorrido na escola, e isso não se faz apenas para incluí-los no ambiente, mas é parte de uma

²O projeto “A inclusão escolar de alunos com deficiência sensorial: estudo sobre as tecnologias assistivas” investiga no campo da educação especial e inclusão escolar o uso da Tecnologia Assistiva na escolarização dos alunos com deficiência sensorial. É parte de uma Rede Nacional de Cooperação em Pesquisa, no Mato Grosso do Sul, envolve três universidades (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS; Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS), docentes e discentes de Programas de Pós-Graduação em Educação.

³No caso de Dourados nas salas de recursos só tivemos professoras mulheres, portanto ao apresentarmos a pesquisa de Dourados nos remeteremos às professoras.

luta que visa à garantia do direito desses indivíduos, taxados como “minorias” e indo contra a ideia de segregação. Portanto, nos permite discutir com Elias (2000) que estes indivíduos antes independentes entre si, ainda que fosse pela segregação de um grupo em relação ao outro, não tinham necessidade de se relacionar. Professores e crianças especiais não se encontravam na escola, essas crianças eram responsabilidade das suas famílias. A legislação apresentou estes indivíduos socialmente e eles passaram a pertencer à figuração escolar e, então, existir como sujeito de direitos.

Assim, os dois grupos que eram independentes tornam-se interdependentes na criação dessa nova figuração, pois a presença desses alunos impôs a necessidade de novas relações de interdependência, fundamentais e obrigatórias, seja por força de lei ou da formação de docentes habilitados para atendê-los. Atualmente não é possível negar a existência social destes grupos humanos, suas pautas e demandas, especialmente na garantia dos seus direitos civis. Nesse contexto, a separação desses alunos anteriormente em ambientes segregados, tem sido um ideal parcialmente superado com a proposta de inclusão escolar, uma escola para todos, independentemente do tipo e graus de suas necessidades.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009) defende a ideia de que é preciso dar ênfase nas potencialidades de todos os alunos, tornando o ambiente, os profissionais e os materiais utilizados em todas as atividades escolares, adequadas para todos, sem especificação da deficiência. Tal premissa é razoável e caberia para “todas” as escolas no intuito de incluir os indivíduos e suas especificidades. Tal legislação apresentou novas relações de interdependência entre grupos, o momento que indicou quem fazia parte do Público Alvo da Educação Especial (PAEE). O documento propõe que a nova figuração seja composta pelos alunos que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2010) e, para garantir o sucesso da inclusão escolar desse público, medidas foram tomadas, entre elas a implantação das SRM, nosso objeto de interesse e pesquisa.

Por novo espaço social e figuracional, podemos incluir as Salas de Recursos Multifuncionais que vem para cumprir o propósito da organização de espaços na escola comum. Essas salas precisam ser dotadas de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos para atender a demanda deste novo grupo de indivíduos que passam a existir socialmente. A função destas salas, segundo a lei supracitada é “auxiliar na promoção da escolarização, eliminando as barreiras que impedem a plena participação dos

alunos PAEE, com autonomia e independência, no âmbito educacional e social” (BRASIL, 2010, p. 6). Assim, cumprida a função legal em criar os espaços físicos, institucionais, legais e sociais que permitem a visibilidade dos grupos, um outro desafio é colocá-los em interação e relação uns com os outros no contexto escolar, lugar de inúmeros indivíduos onde, cada um desempenha uma função social específica e ligada umas com as outras.

À vista disso seguimos nos perguntando como o atendimento aos alunos se dá na relação entre a escola, a família e as educadoras, ou seja, um universo de fios entrelaçados e conectados entre si, no caso específico desta pesquisa, configura-se em um grupo que necessita de atendimento especializado. A bibliografia aponta que o AEE complementa a formação do aluno visando sua autonomia e independência no âmbito da escola e fora dela. É função desse serviço propor atividades distintas como: disponibilizar o ensino de linguagens e de códigos, oferecer Tecnologia Assistiva e adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos (VICTOR; SOUZA, 2013). Para os autores este atendimento é organizado e busca suprir necessidades específicas, sua oferta é obrigatória, porém a participação no AEE é decisão do aluno e/ou de seus responsáveis, o importante é que se constitua como perspectiva para este público e ele possa ser acessível mediante a implantação do serviço nas redes de ensino.

Destacamos que a busca pela inclusão escolar de todos e a inserção de novos meios de ensino, é luta constante e muito ainda precisa ser feito para sua efetivação, sendo de fundamental importância políticas e desenvolver estratégias para que possam ser avaliadas e redimensionadas, considerando que o ambiente escolar é dinâmico e o desenvolvimento humano é extremamente mutável. Conforme Elias (1994) em um processo de longa duração, ainda em curso, nada está finalizado, pois as relações sociais e os fenômenos humanos precisam ser percebidos como processo e, não de forma estanque ou parada, para este autor “a relação indivíduo e sociedade é tudo menos imóvel. Modifica-se com o desenvolvimento da humanidade” (ELIAS, 1994, p 145), deste modo a educação como fenômeno social envolvendo todos os indivíduos precisa ser constantemente pensada.

Espaço Social da Educação Especial nas Escolas: As SRM

Trocamos experiência entre nós [professoras das SRM] e com a gestão da educação especial para encontrarmos saídas (Professora da pesquisa).

As docentes estão presentes ao longo de toda a pesquisa como sujeitos da formação docente e atuantes nos espaços da escola e serviços ofertados a partir das ordenações legais, e entre os serviços ofertados pelo AEE, destacam-se as Salas de Recursos Multifuncionais, como já mencionamos. Este espaço tem sido responsável por oferecer o atendimento especializado ao PAEE desenvolvendo estratégias, atividades e adequações pedagógicas para favorecer a inclusão escolar (MEC/SEESP, 2010). As orientações oficiais indicam que as SRM estão fracionadas em salas do Tipo I e Tipo II, constituídas por um conjunto de mobiliários e materiais didático-pedagógicos, equipamentos de informática e outros recursos de acessibilidade, que propõem o atendimento dos estudantes considerados como PAEE (BRASIL, 2010). As SRM do Tipo I atendem a todos os alunos PAEE. As salas do Tipo II atendem além desse público, os alunos com deficiência visual/cegueira, pois estas recebem materiais específicos como impressora e máquina de escrever Braille.

Desde 2008, com a deliberação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as SRM fazem o uso de materiais e recursos diferenciados, como a Tecnologia Assistiva. De acordo com Neres e Corrêa (2015) a TA utilizada no espaço escolar busca apoiar o trabalho didático, envolvendo metodologias, estratégias e práticas que viabilizam o acesso, autonomia, melhora na qualidade de vida e inclusão do aluno com deficiência, conforme as autoras a disponibilização de Tecnologia Assistiva são “instrumentos que podem favorecer aos alunos com deficiência o acesso às atividades escolares, aos conteúdos e aos conhecimentos necessários ao seu desempenho acadêmico e social” (p. 293). Na escola o uso desse recurso deve ser um apoio a inclusão.

Os professores que realizam o AEE precisam conhecer e saber utilizar os recursos de TA, de modo que possam funcionar como mediadores, pois “sem a ação humana, sem os processos de mediação adequados para o ensino e a aprendizagem, os recursos e os equipamentos de Tecnologia Assistiva, por si só, não trarão contribuição” (MANZINI, 2012, p. 22). Além disso, o uso da TA, não pode estar restrito às SRM, é necessário que acompanhe seus usuários, só assim poderão ser considerados recursos que possibilitarão acesso às práticas pedagógicas, pois para muitos alunos, é somente por meio do uso desses instrumentos que o processo de aquisição de novos conhecimentos se torna possível.

Bersh (2007) destaca a importância dos professores conhecerem seus alunos, suas histórias, necessidades e desejos, bem como os desafios curriculares e as tarefas exigidas no âmbito da sala de aula e as possíveis barreiras que lhe impeçam o acesso ao conhecimento.

Quem faz esse reconhecimento, observação e análise é o docente que no espaço escolar convive com o aluno acompanhando suas especificidades.

No momento em que as SRM são implementadas nas escolas, a instituição deve receber equipamentos, mobiliários e materiais didáticos disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2010) vindo alguns específicos para o atendimento de alunos com deficiência sensoriais. Porém, na prática os recursos de TA nem sempre são apresentados de modo adequado, muitos deles acabam sendo descartados ou ignorados, especialmente pela falta de formação/informação dos profissionais da escola quanto ao seu uso.

Um aspecto importante é o desenvolvimento de pesquisas subsidiando as práticas destes professores como forma de ampliar o conhecimento sobre a TA e realizar a formação continuada e em serviço, assim nossa pesquisa buscou investigar o uso da Tecnologia Assistiva mapeando a disponibilização de recursos, analisando seu uso no atendimento de alunos com deficiências sensoriais visando a produção de um banco de dados de recursos de Tecnologia Assistiva utilizados pelas professoras disponibilizando-os às Secretarias de Educação.

Indivíduos e Processos Educativos: trajetória da pesquisa

Quando você começa a ficar segura com uma situação, aparece outra totalmente nova! Nós somos capacitadas mas precisamos nos aperfeiçoar sempre! (Professora da pesquisa).

A trajetória da pesquisa envolve um processo mais amplo do que o ressaltado neste recorte, ainda assim sugere os modos como a reflexão analisou a participação e inserção destes dois grupos de indivíduos na investigação feita no contexto escolar. Estivemos em contato direto com as professoras, com quem trabalhamos especificamente, aplicando os questionários, também estivemos nas salas SRM, observando conhecendo e nos relacionando com os alunos no cotidiano da prática escolar.

Nestes espaços sociais o poder circulava e mudava a depender do modo como cada indivíduo se apresentava na figuração, aqui tomada como grupo de indivíduos com interesses recíprocos que compunham as SRM. Assim, nos aproximamos das perspectivas da sociologia figuracional de Norbert Elias, no intuito de compreender conceitos como poder e interdependências entre os grupos sociais que se imbricam e pautam seu desenvolvimento reciprocamente. Apesar do autor não ter trabalhado especificamente com

temáticas voltadas para a educação, seus estudos têm possibilitado compreender sociologicamente os diferentes contextos do espaço escolar. Portanto, a partir dessa abordagem buscamos em Elias (1994) nos distanciar das práticas dicotômicas e reducionistas para analisar o indivíduo na sociedade.

Para Elias (1994), os fenômenos sociais não podem ser analisados por meio de dicotomias como subjetivismo/objetivismo, estrutura/sujeito, sistema social/ação social, visto que demonstram um importante reducionismo. Nessa concepção, conceitos como “indivíduo” e “sociedade” não podem ser considerados como objetos independentes, mas como aspectos inseparáveis e imbricados ao mundo social. No caso desta pesquisa o contexto social foi dois grupos dentro da escola. Como instituição social, a escola não está lhea aos conflitos que emergem e reverberam no seu interior cotidianamente, pois toda prática educativa pode ser também uma prática coletiva e social. Buscamos compreender a constituição desses lócus a partir da teoria elisiana quando afirma que as desigualdades entre grupos e indivíduos estão entre as marcas distintivas recorrentes das sociedades humanas, pois “quase todos os grupos humanos tendem a perceber determinados outros grupos como pessoas de menor valor do que eles mesmos” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 199), tais percepções perpassou nossas observações empíricas.

Ainda sobre os indivíduos da pesquisa foram seis professoras da rede municipal e estadual que atuam em SRM dos Tipos I e II e realizam atendimento educacional especializado para alunos com Deficiência Auditiva (DA) e/ou surdez e alunos com Deficiência Visual (DV) e/ou cegueira. Conforme apontamos, utilizamos um questionário com nove questões de múltipla escolha, dessas, seis tinham a opção de especificar, com justificava de resposta e duas questões dissertativas. As perguntas buscaram levantar a presença e disponibilidade da TA nas SRM, o uso pelos professores, bem como, os desdobramentos da prática no processo de escolarização dos alunos com deficiência sensorial. Realizamos a coleta de dados em duas etapas.

No primeiro momento fizemos contato com as Secretarias Municipal e Estadual de Educação para um levantamento sobre quais escolas possuíam SRM de Tipo II, já que essas salas possuíam equipamentos específicos para o atendimento de alunos com DV e/ou cegueira; assim como, quais escolas atendiam aos alunos com DA e/ou surdez.

Na segunda etapa realizamos a aplicação do questionário com as professoras. A partir do levantamento sobre o número e a localização das SRM, fizemos um primeiro contato com as educadoras que atendiam aos alunos com deficiências sensoriais,

explicamos o objetivo da pesquisa e as convidamos para participar da mesma. Após, foi marcada uma data para a realização e aplicação do questionário.

No dia em que fomos fazer a entrevista com a professora realizamos registros fotográficos dos recursos de TA mais utilizado durante os atendimentos. Fizemos ainda, observações assistemáticas do espaço da SRM, da disponibilidade e do uso de materiais e recursos de TA durante os atendimentos dos alunos com deficiência sensorial, e também como o serviço está sendo operacionalizado no município. As observações foram realizadas durante a aplicação do questionário ou em outros momentos, quando a pesquisadora teve a oportunidade de voltar à SRM. Posteriormente, para análise dos dados, realizamos a tabulação e organização dos resultados fazendo uma triangulação entre o material coletada nas observações e os questionários, procurando discutir as relações entre os recursos de TA existente e utilizada nas SRM, os pressupostos da legislação bem como a percepção das professoras.

Tal trabalho de campo nos permite apontar possibilidades de compreender o lugar social representado pela SRM, embora tenhamos claro os limites e a necessidade do distanciamento necessário em relação aos sujeitos e contextos pesquisados, consideramos o rigor científico na análise teórica e metodológica, no credenciamento do trabalho e destacamos nosso esforço nessa direção. Como ensina Norbert Elias, em Ciências Humanas, diferente de outras áreas, a porção de envolvimento é muito significativa. Ao falar dos sociólogos e sua formação, este autor diz: “para os sociólogos, nas condições atuais, é muito difícil afastar-se abruptamente de seu envolvimento nos incidentes atuais. O envolvimento, portanto, refere-se ao foco de interesse e à afetividade do conhecimento” (ELIAS, 1998, p. 33), assim, a modo elisiano tentamos compreender as TA e as SRM na escola.

“Envolvimentos e Distanciamentos” entre TA e as SRM na Escola

Processos só podem ser explicados em termos de processos. Não há indícios absolutos. A circularidade é características dos próprios acontecimentos (ELIAS, 1998, p. 35).

Apresentamos nesse momento algumas elaborações a partir da pesquisa empírica e os *processos* que permitiram chegar a alguns resultados. Tais *processos* vividos na

circularidade dos acontecimentos inerentes a própria pesquisa nos levaram a diferentes e inúmeras análises, possibilitando uma reflexão que nos move a continuar investigando instigadas a buscar novas indagações. No entanto, para este recorte apresentamos alguns aspectos do processo dividindo esta seção em duas partes, na primeira apresentaremos os dados obtidos com a aplicação do questionário, e na segunda, as informações coletadas nas observações feitas. Os dois momentos foram realizados ora simultaneamente, ora separados, em horário previamente agendado, ao sabor dos *processos* cotidianos da pesquisa.

Primeira Parte: os questionários das professoras das SRM

Representado pelo material exibido resultante da tabulação e análise dos principais dados destes questionários. Optamos por apresentá-los de acordo com as principais questões a serem respondidas pelas seis professoras no referido instrumento que utilizamos.

Sobre a formação específica para o desempenho do trabalho

Das seis professoras que participaram da pesquisa, quatro indicaram ter tido algum tipo de formação e duas indicaram não ter formação alguma. É possível inferir que como as SRM para atendimento de alunos com deficiência sensorial estão estruturadas em polos de atendimento, as professoras em sua maioria têm a referida formação e são diferenciadas das demais colegas da instituição. Elas foram selecionadas por possuírem formação específica para trabalhar nessa área sendo então especializadas. As professoras têm cursos de Braille e algumas são intérpretes de Libras. A maioria recebeu formação sobre o uso da TA para atuar em SRM nas quais estão lotadas.

Sobre recursos/materiais/equipamentos enviados pelo MEC presentes na SRM

Dos quarenta e um (41) recursos elencados, vinte e três (23) deles aparecem em todas as salas. Oito (08) deles apareceram na metade delas (em três 03 SRM), e dez (10) desses recursos estão ausentes nas salas investigadas (não apareceram em quatro (04) ou em mais salas). Os dados também apontaram que há uma carência de materiais para subsidiar o atendimento de alunos com deficiência auditiva e/ou surdez nas instituições.

Sobre recursos de Tecnologia Assistiva mais utilizados durante o atendimento do aluno com DV e/ou cegueira e/ou DA e/ou surdez na SRM

Solicitamos as participantes que classificassem os recursos de acordo com os critérios para a seleção e a frequência de seu uso, assinalando as opções apresentadas no questionário. As respostas foram diversas quanto aos recursos mais utilizados, entre elas:

Jogos pedagógicos, soroban, computadores, televisão, plano inclinado, máquina de escrever em Braille e dicionário em LIBRAS. Além disso, as professoras citaram outros recursos utilizados para transcrição de textos, livros didáticos, atividades e avaliações; adaptações de materiais e ampliação de textos; orientações quanto à localização e mobilidade com bengalas e orientações quanto a atividades da vida diária, organização dos materiais escolares, arrumação do quarto, tomar banho sozinho, entre outros.

Neste aspecto, os dados expressam que as professoras selecionam o recurso a ser utilizado no atendimento conforme a **facilidade** de seu uso. Os materiais considerados de maior complexidade eram descartados, como por exemplo, a lupa eletrônica ou alguns softwares de ensino de Libras. Ou também ela descartava se não conhecia sua funcionalidade e não sabia utilizá-lo. Tal questão merece destaque, pois é provável que os recursos que não estão sendo utilizados, possam ser os que melhor atenderiam às necessidades dos alunos, no entanto por falta de formação docente ele é ignorado.

Outro critério muito recorrente foi o da **característica do aluno**, baseando a escolha a partir do interesse do aluno pelo material e sua competência em utilizá-lo. O critério para o recurso ser **menos utilizado** foi considerar a característica da atividade. Tal seleção parece compreensível, em razão de pensar na docente e na sua condição humana e de formação, embora controversa e equivocada do ponto de vista pedagógico. Pois se pensarmos que, o objetivo a ser trabalhado deve ser a ênfase e demandar um tipo de recurso a ser utilizado, é provável que a ordem a qual deveria caracterizar a ação pedagógica seria a atividade/objetivo como o critério mais importante na seleção do recurso, seguido da característica do aluno e posteriormente o critério de facilidade. No entanto, não é o que nos pareceu na análise dos dados da investigação.

Sobre avaliação da professora quanto ao uso da Tecnologia Assistiva no trabalho pedagógico nas SRM com aluno com DV e/ou cegueira e/ou DA e/ou surdez.

Das seis professoras, três (03) delas classificaram o uso da TA como bom, duas (02) como excelentes, e uma (01) optou por fazer outra avaliação, justificando que devido ao severo comprometimento do aluno atendido, não obtinha os resultados que esperava.

Sobre sua opinião sobre o uso da Tecnologia Assistiva no benefício do aluno com DA e/ou surdez e/ou DV e/ou cegueira.

As professoras tinham mais de uma alternativa que poderia ser assinalada, no entanto, todas as professoras assinalaram que os recursos de TA ampliam a oportunidade de participação do aluno no ambiente escolar. Dessas, cinco assinalaram que a TA favorece

a autonomia do aluno; cinco assinalaram que a TA contribui para o aumento no engajamento do aluno nas atividades escolares. E somente duas professoras assinalaram que o uso da TA melhora a socialização entre o aluno com deficiência.

Sobre o uso da TA na sala de regular

Duas professoras afirmaram que os recursos não são utilizados na sala comum; três assinalaram que são pouco utilizados; e uma delas apontou ser muito utilizado na sala comum. Como já apontado, das seis, só uma delas faz uso dos recursos na sala regular. E cabe informar que o recurso utilizado era a 'reglete, a lupa e a punção'. E nem mesmo esses materiais de baixo custo o acompanhavam em casa.

Sobre dificuldades encontradas pelas professoras na utilização da TA

Quatro professoras indicaram a falta ou insuficiência de recursos; três mencionaram a dificuldade em selecionar o recurso mais apropriado de acordo com as características do aluno e as dificuldades apresentadas no uso da TA. Duas professoras assinalaram a falta de informação/formação sobre a função e o funcionamento dos recursos. Uma professora, além de assinalar outros itens, especificou como maior dificuldade a falta de conhecimento dos professores da sala de aula comum sobre a existência e o uso da TA nas atividades cotidianas em suas práticas pedagógicas.

Entre as dificuldades apontadas no uso da TA, a maior delas é a falta de recursos. Porém os resultados anteriormente apresentados indicam que dentre os materiais e equipamentos fornecidos pelo MEC às SRM, a maior parte deles estão disponíveis. Mas será que os recursos disponíveis nesse espaço atendem às necessidades dos alunos que frequentam tais salas? Os resultados nos mostram que não, pois as professoras apontam além da insuficiência de recursos, uma grande dificuldade em selecioná-los e utilizá-los de acordo com os objetivos traçados no atendimento do aluno e nas atividades.

De modo geral, a análise dos dados coletados pelo instrumento indica que os recursos disponibilizados pelo MEC às SRM e listados no questionário estão presentes nessas salas, ou seja, o investimento financeiro feito pelo governo federal tem chegado às escolas, porém, os dados nos mostraram que este arsenal nem sempre contempla a necessidade dos alunos, ademais, muitos deles não são utilizados por falta de conhecimento quanto a sua funcionalidade. Para diminuir essas dificuldades, as professoras comumente confeccionam seus próprios materiais utilizados em seus atendimentos. Além disso, todo este material costuma ficar restrito ao seu espaço, as crianças não têm acesso a leva-los para tarefas de casa por exemplo. Apesar de todos os entraves, as professoras indicaram que na

SRM o uso da TA auxilia ao trabalho pedagógico, e todas apontaram que a TA contribui com o processo de escolarização do aluno com deficiência sensorial, possibilitando a realização da sua atividade laboral.

Segunda parte: a observação e o 'olhar' da pesquisadora

A partir das observações assistemáticas realizadas nas SRM, e os dados obtidos organizamos em quatro tópicos: 1) Estrutura e organização do serviço do AEE para os alunos com deficiência sensorial na Rede de Ensino Municipal e Estadual; 2) Espaço e organização das SRM das duas redes; 3) Planejamento das atividades; 4) Disponibilidade e o uso da TA durante os atendimentos nas SRM a saber.

Sobre estrutura e organização do serviço do AEE aos alunos com deficiência sensorial na Rede de Ensino Municipal e Estadual

Os atendimentos para estes alunos estavam sendo feitos exclusivamente em polos estruturados nas redes públicas de ensino. Na rede Estadual de ensino há duas SRM consideradas polos de atendimento: Uma que realiza atendimento aos alunos com DV e/ou cegueira e outra para estudantes com DA e/ou surdez, em escolas distintas.

Nessa mesma Rede Estadual de Ensino, a SRM responsável por atender alunos com DV e/ou cegueira possuía duas professoras que se dividiam nos turnos matutinos e vespertinos para o atendimento desse público, 11 alunos eram atendidos regularmente nesse espaço. Na SRM que atende alunos com DA e/ou surdez, três professoras faziam esse trabalho. Duas professoras bilíngues: uma de Língua Portuguesa, outra de Raciocínio Lógico e uma professora com DA e/ou surdez responsável por ensinar a LIBRAS. Eram atendidos 13 alunos com DA e/ou surdez na referida sala.

Na Rede Municipal de Ensino existiam duas SRM em duas escolas diferentes que realizavam atendimento aos alunos com DA e/ou surdez. Tais salas eram consideradas polos de atendimento. Para as duas salas havia apenas uma única professora que realizava o atendimento em ambas. As duas SRM atendiam juntamente a sete alunos. O atendimento de alunos com DV e/ou cegueira, por sua vez, estava distribuído em quatro SRM de escolas municipais, essas salas não eram denominadas como polos de atendimento a esse público, apenas SRM e atendiam a outras deficiências também.

O serviço organizado em polo de atendimento apresenta algumas vantagens, entre elas: diversidade de recursos específicos para o atendimento do aluno com deficiência centralizados em um só lugar, professor com experiência e/ou especialista na área, ambiente mais adequado às necessidades do estudante. No entanto, entre os problemas está

localização das SRM que podem ser um empecilho para as famílias, considerando seus locais de moradia distantes do atendimento. Observamos na pesquisa e também pelos relatos da professora em conversas informais que a frequência dos alunos são esparsas, pois nem todos os que precisam do atendimento conseguem se deslocar até as salas distantes das escolas as quais eles pertencem, devido as condições familiares.

Além da localização, outro entrave desse modo de organização do serviço é o fato de que os docents das SRM não têm contato com os professores das salas regulares dos alunos por eles atendidos, assim as professoras especialistas acabam desenvolvendo o serviço do AEE sozinhas e somente na SRM, não há parceria e nem continuidade do trabalho em outro espaço, pois elas estão distantes da escola regular do aluno.

Sobre espaço físico e organização das SRM

As SRM observadas costumam funcionar de modo parecido. Os alunos são atendidos no contraturno escolar, uma vez por semana e por 50 minutos. No espaço físico das duas salas (Polos da rede Estadual) o ambiente é amplo e arejado. As SRM presentes nas outras escolas são menores, o que dificulta a disposição dos móveis, a localização dos recursos que na maioria das vezes, ficam empilhados em caixas e também prejudice e dificulta a locomoção dentro das salas menores. Todas as salas possuem ar condicionado, mesa no centro utilizada para atender o aluno, mesas com computadores e armários para guardar os materiais utilizados nos atendimentos.

Sobre planejamento das atividades

De acordo com o observado, as professoras faziam planejamentos semestrais individualizados para os alunos atendidos. Constava nesses planejamentos itens como: organização do atendimento (horário e dia); atividades desenvolvidas no atendimento; seleção de materiais para o atendimento; adequações dos recursos; outros profissionais da escola que poderiam estar envolvidos no serviço e avaliação da criança.

Sobre disponibilidade e uso da TA durante os atendimentos nas SRM

A maioria das atividades feitas nas SRM é subsidiada por algum material. De modo geral, durante o atendimento do aluno com deficiência sensorial as professoras costumavam utilizar muitos recursos, principalmente àqueles confeccionados por elas. Percebemos que inicialmente as professoras apresentavam o recurso ao aluno e depois os ensinavam a utilizá-lo. Nem sempre o estudante se adaptava ao material apresentado, então as professoras buscavam outros que poderiam auxiliá-los. O uso da TA dava suporte para realizações de variadas tarefas, porém, dependendo do material escolhido para a realização

da mesma, o aluno mostrava dificuldades em utilizá-lo, talvez por que o contato com esses fosse esporádico, ou por falta de orientação específica. No entanto, os recursos utilizados com mais frequência pareciam conseguir atender às necessidades dos alunos nas situações observadas.

Neste contexto, embora as SRM estejam equipadas com os materiais enviados pelo MEC, observamos que muitos deles não eram utilizados pelas professoras. Outra questão que pôde ser percebida é que os recursos permaneciam na sala e não acompanhavam aos alunos em suas tarefas em outros espaços. Os materiais que se deslocam do espaço normalmente eram os que a professora confeccionava exclusivamente para o aluno. Ou seja, os materiais mais complexos como lupa digital, máquinas e teclados não podem ir para as salas comuns, e nem para a casa do aluno.

As observações realizadas nos apontaram de um modo geral que o atendimento educacional estava basicamente estruturado em serviços exclusivos para esse público, em lugares denominados como Polos. As professoras possuíam experiência, as SRM estavam equipadas e preparadas para atender estes estudantes, existe um planejamento educacional feito para o atendimento neste espaço específico. Entretanto, o serviço atende uma pequena parcela de alunos, possivelmente pela dificuldade de deslocamento das famílias até os locais de atendimento. Além disso, notamos que o serviço está restrito à SRM e os recursos de TA permanecendo limitados a um lugar específico.

Analisando a estrutura desse serviço por uma perspectiva elisiana, podemos dizer que qualquer relação social gera figurações de indivíduos que estão em permanente processo de constituição e transformação (SOBRINHO, 2009). Nessa perspectiva podemos perceber e inferir sobre as relações que se estabelecem na escola, tanto de atendimento quanto de ausência deste, está sempre presente uma mobilidade dos grupos que interagem, ora de ascensão, ora de declínio, uns sobre outros. Quanto a oferta desse tipo de atendimento ela altera o lugar dos alunos na figuração social e escolar à medida que a metáfora da *balança de poder* pende para um dos lados, priorizando um em detrimento do outro, destacando um em apagamento do outro, mas sempre em uma relação de interação entre grupos que não vivem de modo dissociado.

Para Elias, toda interação social é constituída por relações de poder. Por mais que sejam distribuídas de modo desigual, elas estão sempre presentes, e são relacionais, pois do mesmo modo que: “o senhor tem poder sobre o escravo, mas o escravo também tem poder sobre o senhor” (ELIAS, 2005, p. 91), se configurando em uma relação recíproca de

interdependência social. No caso da figuração escolar, por mais que a instituição tenha poder sobre o aluno, este indivíduo também possui poder sobre a escola, à medida que a instituição necessita deles para existir e se constiur.

O que podemos observar e inferir como um aspecto perverso deste processo é que na sala de aula comum o aluno considerado como o PAEE permanece em posição de inferioridade, tendo que adaptar-se as práticas educativas desiguais das quais dificilmente ele alcançará êxito. Pois, os alunos que não conseguem adaptar-se à estrutura escolar do modo como a escola está organizada permanecem à margem do sistema de ensino. Assim, a pesquisa indica que a escolarização do aluno com deficiência sensorial pode ser favorecida com o uso da TA, considerando sua perspectiva em oportunizar a esses estudantes maior autonomia, independência e participação no processo educativo e social ao qual ele está imerso e faz parte.

Considerações Finais

Nossa proposta foi fazer uma análise panorâmica de como o Atendimento Educacional Especializado a alunos com deficiência sensorial está organizado no município de Dourados-MS, por meio de um instrumento que permitiu obter informações a partir da aplicação de questionários e de observações *in loco*, nos permitindo fazer um primeiro exercício de análise, no qual percebemos que o uso da Tecnologia Assistiva tem assessorado o atendimento de alunos com deficiência sensorial em Salas de Recursos Multifuncionais de maneira positiva e produtiva, ainda que estejamos longe de um atendimento esperado como o mais eficiente ou ideal.

Na pesquisa, observamos que a estrutura deste serviço vem sendo organizada em polos de atendimento, o que parece interessante feito com profissionais capacitados e melhor preparados, com experiência e especialização para atuar nessa sala, no entanto, são serviços realizados com custo mais baixo. Outro aspecto observado são as dificuldades do acesso à todas as crianças e famílias que precisam buscar este atendimento em polos específicos, esbarrando em limites geográficos, de localização, econômicos entre outros, que dificulta uma continuidade do trabalho. Tal trabalho é fundamental, pois conforme os dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED, 2016) existem 23 alunos com DA e/ou surdez matriculados na Rede de Ensino, porém, percebemos que apenas sete deles costumam frequentar regularmente essa SRM. A localização destas salas pode ser uma barreira de acesso para o público que necessita do atendimento.

Outro aspecto que nos desafia à reflexão é a entrada do aluno com deficiência na escola comum, o que remete à diversas mudanças: arquitetônicas, pedagógicas, estruturais e também sociais, considerando a organização da instituição, fundada em conflitos, concepções e posturas socialmente construída por diferentes grupos humanos. Nesse contexto, a partir das concepções postuladas por Elias discutimos os lugares de poder entre os grupos que se expressam nas figurações sociais e nas relações de poder entre os indivíduos, pois segundo este autor o poder não é um ‘amuleto’ ou algo que se carrega, mas está intrínseco em todos os lugares e relações nas quais indivíduos estão presentes. Nesse sentido, ele é mutável e definido pelo lugar que cada grupo ocupa socialmente.

Deste modo, os espaços sociais de poder têm lugar central nas relações humanas, e permitem um equilíbrio instável à medida que ele pode, ou não existir de uma figuração para outra. Portanto, há que se considerar todos os conflitos, as tensões e os encontros estabelecidos entre estes grupos, tanto o aluno com deficiência sensorial nos diversos contextos que o processo de escolarização fornece, como os alunos regulares com os quais convivem. Compreendendo as tensões deste ambiente podemos concluir que estes alunos estão lentamente conquistando espaços que até pouco tempo lhes eram negados, e os espaços precisam se adequar para atender as suas especificidades.

Finalizando, nesse movimento, embora lento, percebemos avanços, mas ainda é necessário caminhar para que os gradientes de poder sejam distribuídos de forma mais igualitária no ambiente da escola, considerando que em qualquer associação de grupos é necessário que a balança busque equilíbrio para todos os indivíduos. Acreditamos que a educação escolar ao utilizar a Tecnologia Assistiva e perceber sua relevância na inclusão do aluno PAEE, pode permitir maior visibilidade e contribuir de maneira enfática com a escolarização dos estudantes, pois seu intuito é dar sustentação para que estes indivíduos alcancem posições mais igualitárias no cotidiano e, se estabeleçam como sujeito de direitos para além das normas legais, mas na vida prática.

Referências

BERSH, R. Tecnologia Assistiva. Ministério da Educação. SEESP/SEED. In: SCHIRMER, R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. (orgs). **Formação continuada a distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, DF, p. 31-37. 2007.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva** (2008). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

DOURADOS. **Secretaria Municipal de Educação**: Núcleo de Supervisão e Estatística. Julho de 2016.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1998.

_____. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera R., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

MANZINI, E. Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES. Vitória, ES, a. 9, v.18, n. 36, 11-32, jul-dez. 2012.

MENDES, E. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. MENDES, E, Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, v. 22 n. 57, p. 93-109, 2010.

NERES, C.; CORRÊA, N. Tecnologias Assistivas no processo de escolarização de alunos com deficiência sensorial. **Educação e Fronteiras**. FAED/UFMG, Dourados-MS, v. 5, n. 14, maio/ago. 2015.

SOBRINHO, R. **A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de familiares de alunos com deficiência**: Contribuições de Norbert E. Vitória: UFES, 2009. Tese (Doutorado em Educação). 2009.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

VICTOR, S.; SOUZA, A. O Atendimento Educacional Especializado às crianças da educação infantil com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas/Habilidades e Superdotação. In: VICTOR, S.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (orgs). **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro e João editores, p. 53-77. 2013.

Agradecimento

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa desenvolvida.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Ilma Regina Castro Saramago de Souza*

Submetido em 15/06/2018

Aprovado em 04/06/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)